

**UNIVERZITA KARLOVA**

Filozofická fakulta

Ústav germánských studií

Magisterská diplomová práce

**Fertigkeit Sprechen auf dem Kompetenzniveau B**

**Dovednost ústního projevu (kompetenční úroveň B)**

**Oral speech skills on the level B**

Autorka diplomové práce: Eva Mikešová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marie Vachková, Ph.D.

Konzultant: PhDr. Eva Berglová

Praha, červenec 2008

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala samostatně a výlučně s použitím materiálů uvedených v seznamu literatury.

Eva Mikešová

### Danksagung

Herzlichen Dank möchte ich hiermit Frau PhDr. Eva Berglová aussprechen, die mir mit ihren wertvollen Ratschlägen zur Seite gestanden haben.

# INHALT

<b>INHALT.....</b>	<b>3</b>
<b>EINLEITUNG.....</b>	<b>5</b>
<b>1. FERTIGKEIT SPRECHEN IM RAHMEN DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS.....</b>	<b>7</b>
1.1. FERTIGKEIT SPRECHEN UND DER BEGRIFF DER FERTIGKEIT.....	7
1.2. STELLUNG DER FERTIGKEIT SPRECHEN INNERHALB DER ENTWICKLUNG DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK .....	8
1.3. ABGRENZUNG DER PRODUKTIVEN VON DEN REZEPTIVEN FERTIGKEITEN .....	11
1.4. SOZIALFORMEN.....	12
<b>2. FERTIGKEIT SPRECHEN UND DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN (GERR) FÜR SPRACHEN.....</b>	<b>15</b>
2.1. ALLGEMEINES ZUM GERR .....	15
2.2. SPRACHENPORTFOLIO UND DER GERR.....	17
2.3. PROFILE DEUTSCH .....	18
2.4. DIE FERTIGKEIT SPRECHEN IM GERR.....	19
<b>3. MÜNDLICHE FEHLERKORREKTUR.....</b>	<b>21</b>
3.1. VERSCHIEDENE KORREKTURWEISEN .....	22
3.2. SPRACHLICHE UND AUßERSPRACHLICHE FAKTOREN, DIE SICH AUF DIE KORREKTUR AUSWIRKEN.....	24
3.2.1. <i>Unterrichtsphase</i> .....	24
3.2.2. <i>Unterschiedliche Lernerpersönlichkeiten</i> .....	26
3.2.3. <i>Unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten</i> .....	26
3.2.4. <i>Sprachbeherrschungsstufe</i> .....	27
3.2.5. <i>Korrektur nach den Fehlerarten</i> .....	27
3.2.6. <i>Zeitpunkt der Korrektur</i> .....	29
<b>4. ÜBUNGSTYPOLOGIE.....</b>	<b>30</b>
4.1. AUFGABEN VS. ÜBUNGEN.....	30
4.2. ÜBUNGSTYPOLOGIE NACH HENRICI/RIEMER .....	32
4.2.1. <i>Monologisches und dialogisches Sprechen</i> .....	32
4.2.2. <i>Übungen nach dem Grade der sprachlichen Selbstständigkeit</i> .....	33
4.2.2.1 <i>Übungen zum variationslosen / imitierenden / reproduktiven Sprechen</i> .....	33
4.2.2.2. <i>Übungen und Aufgaben zum gelenkt-variiierenden Sprechen</i> .....	34
4.2.2.3. <i>Übungen und Aufgaben zum freien Sprechen</i> .....	34
4.2.3. <i>Übungen und Aufgaben zur Entwicklung des dialogischen Sprechens</i> .....	35
4.2.4. <i>Übungen und Aufgaben zur Entwicklung des monologischen Sprechens</i> .....	37
4.3. ÜBUNGSTYPOLOGIE NACH H.-E. PIEPHO .....	39
4.3.1. <i>Aufgaben und Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten</i> .....	39
4.3.2. <i>Aufgaben und Übungen, die mündliche Kommunikation aufbauen</i> .....	40
4.3.3. <i>Aufgaben und Übungen, die mündliche Kommunikation strukturieren</i> .....	42
4.3.4. <i>Aufgaben und Übungen, die mündliche Kommunikation simulieren</i> .....	44
4.3.5. <i>Echte Kommunikation im Klassenzimmer (sgn. classroom discourse)</i> .....	46

4.4.	ZUSAMMENFASSENDE ANMERKUNGEN ZU DEN TYPOLOGIEN .....	47
4.5.	SPIELE.....	47
4.5.1.	<i>Klassifizierung von Spielen</i> .....	49
4.5.2.	<i>Rollenspiel</i> .....	50
4.5.3.	<i>Planspiel</i> .....	53
4.6.	FESTE WORTVERBINDUNGEN – REDEWENDUNGEN UND SPRICHWÖRTER .....	55
<b>5.</b>	<b>IST-STAND IN DEN LEHRMATERIALIEN.....</b>	<b>62</b>
5.1.	EINFÜHRUNG .....	62
5.2.	KRITERIENRASTER FÜR DIE LEHRWERKANALYSE .....	65
5.3.	TANGRAM AKTUELL.....	69
5.4.	SCHRITTE INTERNATIONAL .....	75
5.5.	MITTELPUNKT B2 .....	82
5.6.	ZUSAMMENFASSUNG DER ERREICHTEN ERGEBNISSE .....	91
<b>6.</b>	<b>SCHLUSS .....</b>	<b>92</b>
	<b>AUSFÜHRLICHE BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>95</b>
	INTERNETQUELLEN .....	95
	SEKUNDÄRLITERATUR .....	97
	LEHRWERKE (NACH DEM TITEL) .....	102
	WEITERFÜHRENDE LITERATUR .....	103
	<b>ANHANG.....</b>	<b>105</b>

## **EINLEITUNG**

Diese Diplomarbeit widmet sich einem Gegenstand, der in der Fremdsprachendidaktik untersucht wird und im alltäglichen Unterrichtsleben jedes Lehrers zum unerlässlichen Bestandteil der Überlegungen bei der Planung einer Unterrichtseinheit wird – der Fertigkeit Sprechen auf dem Kompetenzniveau B.

Ziel dieser Arbeit ist es, mit Hilfe von theoretischen Grundlagen den heutigen Forschungsstand in den ausgewählten Aspekten zu skizzieren und dessen praktische Umsetzung bei der aktuellen Lehrmaterialerstellung kritisch zu beurteilen.

Aufgrund der Komplexität dieses Themenbereiches wurde auf diesem Gebiet bei weitem noch nicht alles erforscht, denn die Fertigkeit Sprechen hat erst mit dem Ansatz der kommunikativen Didaktik Anfang der 80-er Jahre an Wichtigkeit gewonnen.

Das Sprechen an sich ist eine äußerst komplexe Tätigkeit, die die Teilbereiche Wortschatz, Aussprache und Grammatik einschließt. In dieser Hinsicht wird in der Arbeit nur auf die Sprechfertigkeit selbst eingegangen.

Es werden zuerst theoretische Grundlagen zu den einzelnen Aspekten der Sprechfertigkeit erarbeitet, die die Definition der Sprechfertigkeit, ihre Abgrenzung gegenüber den anderen Fertigkeiten, die Entwicklung ihrer Position innerhalb der Geschichte der Fremdsprachendidaktik und Sozialformen, die im Fremdsprachenunterricht realisiert werden, umfassen. Des Weiteren werden grundlegende Informationen zur Bedeutung der Fertigkeit Sprechen innerhalb des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, dem mittlerweile ein besonderer Stellenwert eingeräumt wird, präsentiert.

Im dritten Kapitel wird auf das Thema der mündlichen Fehlerkorrektur eingegangen. Es werden verschiedene Korrekturweisen und sprachliche und außersprachliche Faktoren analysiert, die sich auf die Korrektur auswirken.

Diese Diplomarbeit berücksichtigt die Tatsache, dass vor wenigen Jahren zwei Diplomantinnen einen ähnlichen Themenbereich für ihre Diplomarbeit bereits gewählt und somit den theoretischen Grundriss und die bisherigen Ergebnisse der Fremdsprachenforschung relativ detailliert dargestellt haben (*Hejduková, Andrea (2004): Die Entwicklung der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht DaF:*

*Deutsch als zweite Fremdsprache an vierjährigen Gymnasien; Melkusová Petra (2006): Aktivierung der Fertigkeit Sprechen bei den Fortgeschrittenen*). Aus diesem Grund soll der nächste Teil einen bisher nicht so eingehend dargelegten Bereich – die Übungstypologie – behandeln. Besonderer Wert wird dabei auf Aufgaben und Übungen gelegt, die mündliche Kommunikation simulieren, denn diese eignen sich besonders gut für fortgeschrittene Lerner auf dem Kompetenzniveau B. Deshalb werden in zusätzlichen Kapiteln Themen wie Rollenspiel und Planspiel, die dem realen Leben vorweggenommen sind, behandelt. Im Anschluss daran wird der Einsatz von Redewendungen und Phraseologismen im Unterricht beleuchtet.

Im fünften Kapitel geht man zum praktischen Teil über, der in der Analyse dreier DaF-Lehrwerke besteht. Alle Lehrwerke entsprechen der Niveaustufe B des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (weiter nur GERR) und zählen mit ihren kommunikativen Ansätzen zu den besten ihrer Art. Sie werden anhand eines komplexen Kriterienrasters beurteilt. Am Ende der Lehrwerkanalyse werden die erreichten Ergebnisse in einer auswertenden Zusammenfassung formuliert.

Die Schlüsselinformationen zu der jeweiligen Thematik wurden beinahe ausschließlich aus deutschsprachigen Informationsquellen geschöpft. Außer Artikeln und Texten in gedruckter Form habe ich viele relevante Gedanken und Beiträge im Internet gefunden. Alle benutzten Internetquellen sowie andere Ressourcen werden im Inhaltsverzeichnis angegeben.

Der Anhang dieser Diplomarbeit bietet einerseits eine detaillierte Übersicht über die einzelnen Niveaustufen des GERR und Hinweise für allgemeine und detaillierte Kannbeschreibungen der mündlichen Produktion und andererseits auch charakteristische Musterseiten aus den den Lehrern zur Verfügung stehenden Lehrmaterialien und –handbüchern, die die Übungstypologie mit praktischen Beispielen illustrieren.

# 1. FERTIGKEIT SPRECHEN IM RAHMEN DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

## 1.1. Fertigkeit Sprechen und der Begriff der Fertigkeit

Viele Handbücher<sup>1</sup> vertreten die Ansicht, dass das Sprechen als Fertigkeit äußerst komplex ist und dass viele Komponenten im Gleichgewichtszustand sein müssen, um eine Aussage erfolgreich zu realisieren. Zu diesen Komponenten zählen unter anderem Anforderungen an eine gute Aussprache, ein adäquates Diskursverhalten und an ein richtiges Sprechtempo. Darüber hinaus ist die mündliche Produktion durch ihren ungeplanten Charakter sowie ihre dynamische und vergängliche Form gekennzeichnet. Eine erfolgreiche Teilnahme am Gespräch liegt jedoch nicht nur auf der Ebene der einzelnen Äußerung, sondern sie bezieht auch den Aspekt der Pragmatik mit ein. Jeder Sprecher achtet auf ein entsprechendes Rollenverhalten, Höflichkeitsformen und auf das Turn Taking<sup>2</sup>.

Die Fertigkeit Sprechen trat Anfang 80-er Jahre mit dem Einstieg der kommunikativen Methode in den Vordergrund. Ihr oberstes Ziel ist es, sprachliches Handeln im Alltag erfolgreich zu realisieren und Offenheit und Kommunikationsbereitschaft gegenüber der Zielkultur zu entwickeln.<sup>3</sup> Häufig wird das Lernziel des Fremdsprachenunterrichts als „Erwerb der kommunikativen Kompetenz“ definiert. Mit dem Begriff „Kompetenz“ bezeichnet man das fremdsprachige Können in der Einheit von Kenntniserwerb und Tätigkeitsentwicklung. Zum Begriff „kommunikative Kompetenz“ existiert vielerlei Definitionen, die mehr oder weniger integral sind.<sup>4</sup> Es sollte beachtet werden, dass die kommunikative Kompetenz nicht nur

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle müssen vornehmlich die Texte von *Henrici/Riemer 1996a*: 53-82 und *Ina Schreiter 2001*: 911-913 erwähnt werden.

<sup>2</sup> Unter *Turn Taking* ist der Rollenaustausch zwischen Sprecher und Hörer zu verstehen, bei dem sie sich in der Rolle des Sprechens und Zuhörens abwechseln.

<sup>3</sup> Ausführliche Informationen zur *Kommunikativen Methode* sind im Kapitel 1.2. zu finden.

<sup>4</sup> Ulrich Zeuner gliedert die *kommunikative Kompetenz* in folgende Bereiche:

1. **grammatische Kompetenz**, d.h. die Beherrschung von Wortschatz, Satzgrammatik, Wortbildungsregeln, Aussprache, Orthographie, usw.
  2. **soziolinguistische Kompetenz**, d.h. wie Sprecher Äußerungen in unterschiedlichen situativen und kulturellen Kontexten produzieren und verstehen.
  3. **Diskurskompetenz**, d.h. wie Sprecher es schaffen, beim Sprechen und Verstehen grammatische Formen und Bedeutungen miteinander zu verbinden.
  4. **strategische Kompetenz**, also die Beherrschung derjenigen verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrategien, die Sprecher verwenden, wenn die Kommunikation zwischen den am Gespräch Beteiligten zusammengebrochen ist.
- ([http://de.wikipedia.org/wiki/Kommunikative\\_Kompetenz](http://de.wikipedia.org/wiki/Kommunikative_Kompetenz) , Zugriff am 1.6. 2008)



auf der Fertigkeit Sprechen, sondern auch auf der produktiven Fertigkeit Schreiben und den rezeptiven Fertigkeiten, die eine grundsätzliche Voraussetzung für die kommunikative Interaktion schaffen, beruht.

Sprechen ist eine der wichtigsten Zieltätigkeiten im und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts. Ihre Entwicklung wird oft mit Kommunikativität im Unterricht gleichgesetzt.

In der Regel arbeitet der Fremdsprachenunterricht an der Entwicklung der „vier Grundfertigkeiten“<sup>5</sup>: Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen, die in der Tabelle (Abb.1) dargestellt sind. Manchmal wird „Übersetzen“ als fünfte Fertigkeit in die Liste aufgenommen, die Fremdsprachenunterricht vermitteln sollte, was jedoch umstritten ist.

Abb. 1 Klassifizierung der „klassischen“ vier Fertigkeiten

	rezeptive Sprachverarbeitung	produktive Sprachverarbeitung
gesprochene Sprache	Hören	Sprechen
geschriebene Sprache	Lesen	Schreiben

## 1.2. Stellung der Fertigkeit Sprechen innerhalb der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik

In den einzelnen Perioden der Geschichte der Fremdsprachendidaktik wurde den jeweiligen Fertigkeiten ein anderer Stellenwert zugeschrieben, was durch die Entwicklung von Erkenntnissen in der Fremdsprachenforschung bedingt ist.

Im 19. Jahrhundert hatte die **Grammatik-Übersetzungsmethode** ihren Vorrang, die durch die deduktive Vermittlung zustande kommt. Hierbei wird zunächst

---

Gertraude Heyd (1991: 276) versteht darunter die Fähigkeit einer Person, sich in jeder Sprechsituation mit Hilfe gemeinsamer sprachlicher und außersprachlicher Symbole angemessen verständlich zu machen.

<sup>5</sup> *Neuner/Krüger/Grewer* (1981: 18) verstehen unter dem Begriff Fertigkeit „real benötigte Fertigkeiten zur Informationsentnahme aus gehörten und gelesenen Texten und Fertigkeiten zum interaktiven Sprechen und Schreiben“.

Daraus ergibt sich dann ihre umfassendere Gliederung von sprachlichen Fertigkeiten, die neben den rezeptiven Fertigkeiten des Hör- und Leseverstehens und den sprachproduktiven Fertigkeiten des Schreibens und Sprechens zugleich auch das Training gewisser Techniken (study skills) wie das Gliedern von Texten oder das Benutzen von Wörterbüchern einschließen, miteinbeziehen.

die Regel formuliert und dann soll der Lerner Beispielsätze zur Regel bilden. Die vorherrschende Unterrichtssprache ist dabei die Muttersprache (L1) und die häufigste Übung ist die Übersetzung aus der Fremdsprache (L2). Schon im Namen dieser Methode verbirgt sich ihr Anliegen, nämlich umfassende lexikalische und grammatikalische Kenntnisse zu vermitteln und geschriebene, literarisch geformte Sprache zu pflegen. Das Sprechen nimmt somit eine untergeordnete Rolle ein, die Einbettung der Sprache in situative Kontexte ist nicht von Belang.

Die **direkte Methode**, die in mancher Hinsicht als Reaktion auf die Grammatik-Übersetzungsmethode verstanden werden kann, löst das passive Aneignen grammatikalischer Regeln ab und ersetzt es durch einen aktiven, hauptsächlich mündlich abgehaltenen Sprachunterricht. Als tragendes Unterrichtsprinzip wird die Einsprachigkeit anerkannt und der Gebrauch der Muttersprache im Unterricht wird vermieden. Als grundlegende Fertigkeiten werden die mündlichen Fertigkeiten angesehen (Hören, Sprechen). Erstmals wird die Aufmerksamkeit auf die Ausspracheschulung gerichtet.

Die **audio-linguale (ALM)** und die **audio-visuelle Methode (AVM)** bauen auf der direkten Methode auf. Neu ist, dass sie z.B. Sprachlabors anwenden und dass die AVM besonders intensiv mit Bildmaterial arbeitet. Diese beiden Methoden basieren auf der Annahme, dass durch ständige Wiederholungsübungen, sogenannte *Patterndrills*, Fehler erst gar nicht auftreten würden und somit eine Art Fehlerprophylaxe betrieben werde. Die gesprochene Sprache hat wichtigeren Stellenwert als die Schriftsprache und muss als erste angeeignet werden. Schreiben wird in der bisherigen Forschung als Hindernis in bezug auf das Erlernen der gesprochenen Sprache betrachtet.

Die **kommunikative Didaktik** betont den pragmatischen Aspekt von Sprache. Ihr oberstes Ziel ist es, den Lerner in die Lage zu versetzen, eine kommunikative Handlung vorzunehmen. Grammatische Kenntnisse treten dabei als unwichtig in den Hintergrund. Wesentlich ist stattdessen das fremdsprachliche Können (vier Fertigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben). Die Sprachrichtigkeit wird zwangsläufig gegenüber der Kommunikationsfähigkeit vernachlässigt. Auch wenn Korrekturen nicht generell abgelehnt werden, sollten sie jedoch auf keinen Fall den Ablauf der Kommunikation behindern. Der interkulturelle Ansatz bringt für die Entwicklung der fremdsprachlichen Äußerungsfähigkeit (das Sprechen) die Forderung, sich nicht nur auf das Dialogisieren, sondern auch auf das Sprechen zur Sache/zum Thema zu beziehen, sich nicht auf bloßes Nachahmen vorgegebener Dialogmuster zu

beschränken, sondern auf der Grundlage von Verstehensprozessen zur fremdsprachlichen Äußerung zu kommen, wobei das Lernverhalten immer weniger gesteuert wird.

Zusammenfassend werden die grundlegenden Aspekte von drei der vier oben genannten Methoden in einer Übersicht noch einmal aufgenommen.

Abb.2 Methoden des Fremdsprachenunterrichts (Heyd 1991: 32-33)

<b><u>Grammatik-Übersetzungs-Methode</u></b>	<b><u>Audiolinguale/audiovisuelle Methode</u></b>	<b><u>Kommunikativ-pragmatisch orientierte Methode</u></b>
<b>Linguistische Grundlagen</b> Kategorien der lateinischen Grammatik; geschriebene, literarisch geformte Sprache; Sprache = Gebäude, aus Bausteinen systematisch gefügt, nach logischen Regeln „konstruiert“	strukturalistische Sprachbeschreibung; Analyse gesprochener Sprache, deskriptiv, synchronisch; Satz wird auf syntagmatische und paradigmatische Beziehungen hin untersucht; Form wird gegenüber Funktion betont	Erweiterung der strukturalistischen Sprachbetrachtung um Kontextualismus und Pragmalinguistik; funktionale Bedeutung betont; Zweck, Wirkung, Ablauf, Struktur von Kommunikationsabläufen werden mitbedacht; Schwerpunkt nicht mehr auf korrekt gebildetem Satz, sondern auf Verstehensleistung sowie kontext- und situationsangemessenem Ausdruck
<b>Lerntheorie</b> FS-lernen = Konstruktionsregeln verstehen und anwenden (kognitiv) FS-lernen = formale Geistesschulung, Erziehung zu ordnendem Denken	Natürlicher Spracherwerb gefordert; FS-Lernen über Konditionierungsprozesse (Behaviorismus; Sprechfertigkeit durch Nachahmung und Einüben von patterns	Sprachliches Handeln = geistige, kreative Tätigkeit; Entwicklung von Verstehensstrategien auf der Grundlage muttersprachlicher Kompetenz; Konditionierung nur noch zur Festigung bestimmter Äußerungsmittel, sonst abgelehnt
<b>Literatur/Kulturrkunde</b> Literatur = Zeugnis geistiger Leistungen einer Sprachgemeinschaft – kulturelle Werte; diese gilt es zu erfassen, zu verstehen und mit den entsprechenden Leistungen des eigenen Volkes zu vergleichen	<b>Texttheorie/Landeskunde</b> im Vordergrund steht praktisch verwertbares Alltagswissen und die Beherrschung alltäglicher Kommunikationssituationen	<b>Landeskunde</b> Erweitert Welterfahrung des Lernalers, beginnt bei Erfahrungen im eigenen Kulturkreis; erweitert, differenziert diese (keine „Erziehung“ zu Normen, Werten, kein Pauken von „Fakten“)  <b>Literatur/Textwissenschaft</b> <i>pragmatisch-funktionaler Aspekt</i> authentische Sachtexte; Vermittlung von Strategien globalen und selektiven Verstehens <i>pädagogischer Aspekt</i> Bedeutung literarischer Texte für Identitätsbildung
<b>Pädagogische Grundlagen</b> FS-Lernen = geistig formaler Bildungsprozess zur Formung der Persönlichkeit; Privileg „höherer“ Bildung und Elitenschulung	<b>Pädagogische Theorie</b> Reflexion der Lernvoraussetzungen, Curriculum Diskussion, Lernzieltaxonomien, objektivierte Tests; Integration von Medien in den FU; Weiterentwicklung von der	<b>Pädagogische Theorie</b> Aspekt der Identitätsbildung betont; Entwicklung von Rollendistanz, Identitätsdarstellung, Empathie, Ambiguitätstoleranz

	audiolingualen zur AV-Methode	
<b>Didaktische und methodische Prinzipien</b> Einsicht nehmen in die Baugesetze der FS (auch durch Vergleich mit der Muttersprache); Rekonstruktion der FS durch Anwendung der Regeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primat des Mündlichen</li> <li>- Situativität des FU</li> <li>- Authentizität der Sprachvorbilder</li> <li>- Einübung von patterns durch Imitation</li> <li>- Einsprachigkeit des FU</li> <li>- Progression durch systematischen Aufbau der patterns</li> <li>- Anschaulichkeit des FU</li> </ul>	<i>Themenorientierung</i> Prinzip der Betroffenheit des Schülers durch die Themen; Motivation; Ausgehen von Erfahrungsstrukturen des Lernalers; Verstehensleistungen als Ausgangspunkt; Integration von Medien <i>Handlungsorientierung</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Berücksichtigung pragmatisch-funktionaler Kategorien</li> <li>- authentische Textsorten</li> <li>- Rollenspieltraining, Simulation, Planspiel</li> <li>- Partner- und Gruppenarbeit</li> <li>- Verbindung sprachlicher Fertigkeitsbereiche</li> <li>- Unterscheidung von diskursivem und partnerbezogenem Sprechen</li> <li>- Unterscheidung: Verstehens-, Mitteilungsgrammatik</li> </ul>

### 1.3. Abgrenzung der produktiven von den rezeptiven Fertigkeiten

Große Unterschiede ergeben sich zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und den Bedingungen, in denen ihre Produktion entsteht. Wenn man die zahlreichen Zwischenformen und Übergänge nicht berücksichtigt und mündliches Sprachverhalten als dialogisch-interaktives Sprechen, schriftliches Sprachverhalten als monologisches Schreiben definiert, so entstehen zwischen beiden Fertigkeiten u.a. die Unterschiede in der Produktion. Die gesprochene Sprache wird spontaner und weniger formbezogen produziert als geschriebene Sprache. Beim Sprechen ist die Aufmerksamkeit auf die Kommunikationssituation, den Inhalt und die Angemessenheit der Äußerung gerichtet, die sprachlichen Formen werden hingegen weitgehend automatisch-unbewusst produziert. Geläufigkeit spielt sowohl bei der mentalen Planung als auch bei der sprechmotorischen Realisierung eine zentrale Rolle. Schreiben verläuft langsamer und reflektierter, und es ist mit einer tieferen und detaillierteren Planung verbunden. Die Aufmerksamkeit ist auch relativ stark auf die sprachliche Form

gerichtet (Korrektheit, Stil/Formulierung, Textsorte), und die sprachlichen Mittel werden bewusster verwendet. Schreiben ist das kognitiv-bewusstere Medium.<sup>6</sup>

Schreiben ist ein Tun, das ich (im Gegensatz zum Sprechen) selbst vollständig kontrollieren kann. Während des Schreibens bin ich ja stets auch mein eigener Leser. Das schafft Raum zur größtmöglichen Klärung nicht nur der (grammatischen, textbezogenen usw.) Richtigkeit, sondern auch der inhaltlichen, z.B. gedanklichen Aussage. (Häussermann/Piepho 1996: 321).

**Abb.3** Unterschiede und Gemeinsamkeiten von produktiven und rezeptiven Fertigkeiten  
(nach: Schreier 2001: 913)

<b>Sprecher - Hörer</b>	<b>Schreiber - Leser</b>
unmittelbarer Partnerbezug, gleichzeitige Anwesenheit von Sprecher und Hörer	mittelbarer Partnerbezug – Verständigung i.d.R. bei zeitlicher und räumlicher Trennung
permanente Rückkopplung	wenn Rückkopplung, dann zeitversetzt
Verschmelzung von gedanklichem Konzept und sprechmotorischer Ausführung – hohe Anforderung an Konzentration und Reaktionsgeschwindigkeit von Sprecher und Hörer	zeitlicher Abstand zwischen gedanklichem Konzept und schreibmotorischer Ausführung – Leser hat Zeit, wiederholt zu lesen, zurückzugehen, zu unterbrechen
Entlastung der Darstellung durch gemeinsame Situation, nonverbale Elemente etc.	sprachliche Explikation aller für die Verständigung notwendigen Aspekte
eingeschränkte Kontrolle, Korrekturvorgänge offen	Kontrolle nach Textproduktion bzw. Revision, Korrekturvorgänge verdeckt
weitgehend spontan	weitgehend geplant

## 1.4. Sozialformen

Die Sozialformen beschreiben den sozialen Aspekt des Lernens. Das Lernen schafft Bedingungen für echte Kommunikation zwischen den Beteiligten am Unterricht. Übungsabläufe fordern die aktive Teilnahme der Gruppenmitglieder, d.h. den Einsatz verschiedener Sozialformen.

Der Lehrer wechselt die Sozialformen innerhalb einer Unterrichtseinheit, damit der Unterricht nicht eintönig wird und damit sich die Lernenden gegenseitig besser kennen lernen. Die Lerner sind dazu gebracht, mit unterschiedlichen Menschen zu kooperieren, was eine wirklichkeitsnahe Situation und eine echte Interaktion fördert. Einzelne Sozialformen variieren je nach dem Lernziel, das man erreichen möchte, dem Charakter des Lernstoffes, spezifischen Bedürfnissen der Lerner und nach den Räumlichkeiten der Schule. (vgl. Vališová/Kasíková 2007: 173-177)

<sup>6</sup> dazu vgl. [http://www.univirtual.it/corsi/2002\\_2003/biguzzi/download/M05.pdf](http://www.univirtual.it/corsi/2002_2003/biguzzi/download/M05.pdf)  
(Zugriff am 23.10.2007)

Aus alledem ergeben sich folgende Unterrichtsformen:

- 1) Arbeit im Plenum / Großgruppenarbeit
- 2) Frontalunterricht
- 3) Lernen durch Lehren
- 4) Partner- und Kleingruppenarbeit
- 5) Stillarbeit

### **1. Arbeit im Plenum / Großgruppenarbeit**

In dieser Phase ist die ganze Lernergruppe an einer gemeinsamen Aufgabe beteiligt. Gegenüber den anderen Sozialformen hat das Plenum den Nachteil, dass immer nur eine(r) zu Wort kommt, während die anderen zuhören. Das Plenum ist immer dann sinnvoll, wenn Informationen für alle vermittelt werden sollen, sei es durch den Lehrer, sei es durch einzelne Lerner oder Lernergruppen, sei es durch „zentrale“ Medien wie Film, Video oder Tonband. (Henrici/Riemer 1996a: 8)

### **2. Frontalunterricht**

Dieser Begriff wurde von dem Wort *Front*, das im Lateinischen *Stirn* oder *vordere Seite* bezeichnet. Damit ist die Stellung des Lehrers gemeint, der im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht. Diese Sozialform ist sehr häufig und manchmal sogar ausschließlich vertreten. Der Lehrer hat den Unterricht „fest in der Hand“. Er wird zum bestimmenden Faktor, was Themen, Aufgaben und Fragen angeht.

### **3. Lernen durch Lehren**

Im Rahmen dieser Methode bereiten die Lerner mit Hilfe des Lehrers den Unterricht vor und führen ihn selbst durch. Diese Methode darf nicht mit dem Abhalten von Referaten oder mit Präsentationen verwechselt werden. Das Lernen durch Lehren beschränkt sich nicht nur auf den Monolog des präsentierenden Lernalers, sondern es müssen alle Lerner aktiv mit in den Unterricht einbezogen werden. Der Lerner baut auch Partnerarbeit und lerneraktivierende Methoden ein.

Diese Methode ist ebenfalls nicht mit dem sgn. *peer-teaching* gleichzusetzen. Beim *peer-teaching* wird die Verantwortung für die Vermittlung des Stoffes ganz auf die Tutoren delegiert. Beim Lernen durch Lehren wird dagegen der Lehrprozess vom Lehrer intensiv überwacht und unterstützt. Die Übernahme der Lehreraufgaben durch Schüler kann einzelne Unterrichtssequenzen oder auch längere Einheiten betreffen.

Bevor angefangen wird, eine neue Lektion zu behandeln, teilt der Lehrer den Lernstoff in kleine Portionen ein. Man bildet Lernergruppen, die maximal drei Lerner zählen. Jede Gruppe bekommt einen abgegrenzten Stoffabschnitt sowie die Aufgabe, diese Inhalte der Gesamtgruppe zu vermitteln. Die beauftragten Lerner bereiten den Stoff didaktisch auf (spannende Impulse, Abwechslung in den Sozialformen usw.). Bei dieser Vorbereitung, die im Unterricht stattfindet, steht der Lehrer den einzelnen Lernergruppen zur Verfügung und gibt Impulse und Ratschläge. Die Lerner versetzen sich oft sehr schnell und problemlos in die Lage des Lehrenden. Man muss allerdings konsequent darauf achten, dass das Lernen durch Lehren auf keinen Fall als ein durch Lerner gehaltener Frontalunterricht missverstanden wird. Der Lehrende ist jederzeit befähigt, in den Unterricht zu intervenieren, falls die Kommunikation und die ganze Lehrsituation scheitern.<sup>7</sup>

#### **4. Partner- und Kleingruppenarbeit**

In der Partnerarbeit arbeiten immer zwei Lerner zusammen. Sie hat zum Vorteil, dass die Lerner – im Unterschied zum Frontalunterricht - sehr oft zu Wort kommen und dass sie gegenseitig voneinander lernen können. Man kann jedoch nicht grundsätzlich ausschließen, dass sie einander etwas Falsches beibringen. Deshalb ist es bei dieser Sozialform vor allem die Aufgabe des Lehrers, den Lernern zur Verfügung zu stehen, die Unterrichtssituation möglichst unbemerkt zu kontrollieren, um notfalls einzugreifen. Die Partnerarbeit ist für den Fremdsprachenunterricht von besonderer Bedeutung, da sie die realitätsnahe Konstellation zwischen zwei Gesprächspartnern, also den Dialog, simuliert.

In Kleingruppen arbeiten in der Regel drei bis fünf Lerner zusammen. Sie eignet sich besonders dazu, Lösung einer Aufgabe zu diskutieren und zu erarbeiten und diese anschließend im Plenum zu präsentieren.

#### **5. Stillarbeit (auch: Einzelarbeit)**

In dieser Phase arbeitet jeder Lerner für sich allein. Er interagiert nicht mit anderen Handlungspartnern (d.h. anderen Lernenden). Dem Lehrer bietet sich in diesem Moment die Möglichkeit, auf die einzelnen Lerner und ihre Lernprobleme näher einzugehen.

---

<sup>7</sup> Dazu vgl. [http://wiki.zum.de/Lernen\\_durch\\_Lehren](http://wiki.zum.de/Lernen_durch_Lehren) (Zugriff am 23.5. 2008)

## **2. FERTIGKEIT SPRECHEN UND DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN (GERR) FÜR SPRACHEN**

### **2.1. Allgemeines zum GERR**

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den die Sprache eingebettet ist. Der Referenzrahmen definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann. (Europarat/Goethe Institut 2001: 14)

Es werden objektive Kriterien für die Beschreibung von Sprachkompetenz bereit gestellt, wodurch die Sprache überschaubarer gemacht wird. Diese Kriterien haben zum Ziel, die Transparenz von Kursen, Lehrplänen, Richtlinien und Qualifikationsnachweisen zu erhöhen. Sie tragen zur Verstärkung der Zusammenarbeit auf dem Gebiet der modernen Sprachen bei. Sie erleichtern die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationsnachweisen und fördern ebenfalls die Mobilität in Europa.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen verfolgt sowohl Gesamt- als auch Bildungs- und politische Handlungsziele. Die Gesamtziele manifestieren sich in einer größeren Einheit unter den Mitgliedstaaten, wobei die Bildungsziele auf demokratische Staatsbürgerschaft vorbereiten sollen. Politische Handlungsziele auf dem Gebiet der modernen Sprachen sind es, die Vielfalt des kulturellen Lebens in Europa durch vermehrte Kenntnis nationaler und regionaler Sprachen zu erhalten. Man möchte ebenfalls das gegenseitige Verständnis, die Toleranz und die Achtung von Identitäten fördern, Vorurteile und Diskriminierung überwinden und Gefahren abwenden, die aus einer Marginalisierung derjenigen resultieren könnten, die nicht über die Fertigkeiten verfügen, in einem interaktiven Europa zu kommunizieren.

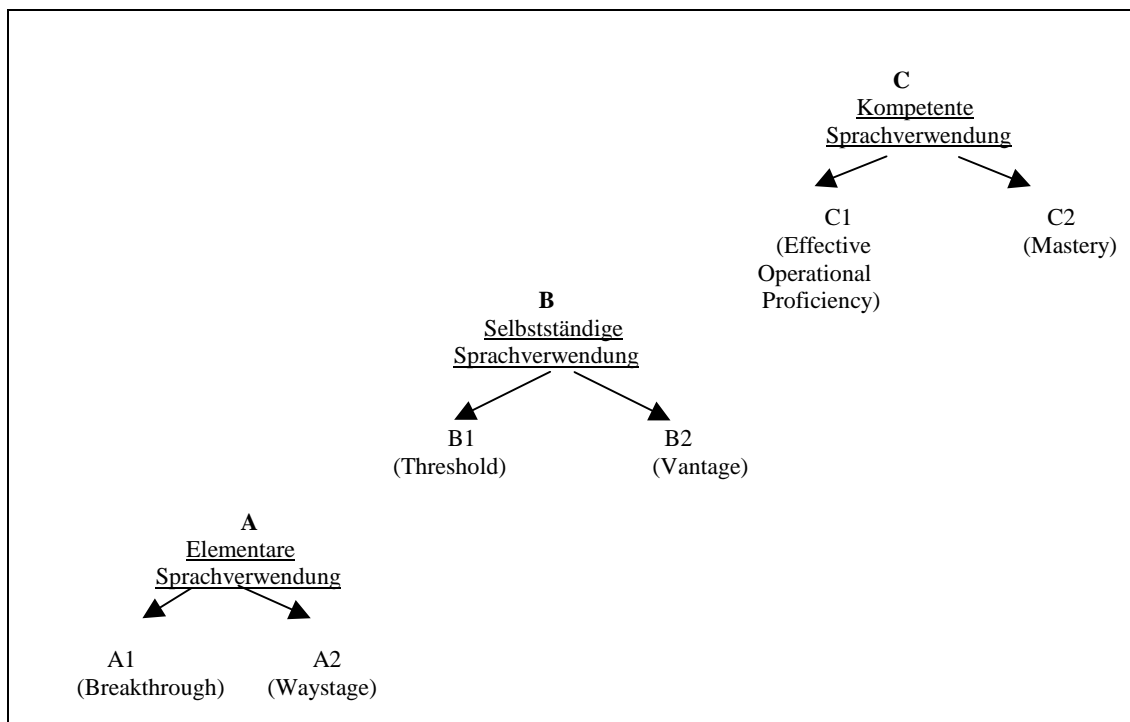


Der Referenzrahmen muss mehreren Kriterien genügen: Er muss umfassend, transparent, kohärent, multifunktional, flexibel, dynamisch und benutzerfreundlich sein.

Abb.4. Auflistung von Kriterien, die der GERR erfüllen muss (*Europarat/Goethe Institut 2001: 14*)

<b>umfassend</b>	<p>Der GERR sollte ein möglichst breites Spektrum von Sprachkenntnissen und Sprachverwendung so detailliert wie möglich aufführen und alle Benutzer in die Lage versetzen, die Ziele ihrer Arbeit unter Bezug auf diesen Referenzrahmen zu beschreiben.</p> <p>Es werden Bezugspunkte (Niveaustufen) angeboten, mit deren Hilfe man Lernfortschritte einheitlich messen kann.</p> <p>Es ist dabei zu bedenken, dass die Entwicklung kommunikativer Kompetenz auch andere Dimensionen umfasst als nur sprachlich im engeren Sinne.</p>
<b>transparent</b>	Die Informationen müssen klar und explizit formuliert und für den Benutzer verfügbar und leicht verständlich sein.
<b>kohärent</b>	<p>Die Beschreibung muss frei von inneren Widersprüchen sein.</p> <p>Mit Blick auf die Erziehungsprogramme bedeutet kohärent, dass eine sinnvolle Beziehung bestehen muss zwischen Komponenten von Lernzielen, der Auswahl und Erstellung von Materialien, der Evaluation, der Beurteilung usw.</p>
<b>multifunktional</b>	Der GERR sollte für die ganze Bandbreite von Zwecken und Zielsetzungen bei der Planung und Bereitstellung von Sprachlernmöglichkeiten nutzbar sein.
<b>flexibel</b>	Der GERR sollte für die Benutzung unter unterschiedlichen Bedingungen und Umständen adaptierbar sein.
<b>dynamisch</b>	Der GERR sollte durch die kontinuierliche Weiterentwicklung als Reaktion auf Erfahrungen aus seiner Verwendung sein.
<b>benutzerfreundlich</b>	Der GERR wird in einer für die Adressaten leicht verständlichen und fassbaren Form abgefasst.

Durch die Einführung des GERR wird es jetzt ermöglicht, die fremdsprachigen Kompetenzen für alle Sprachen einheitlich zu evaluieren. Alle Lehrwerke sind nach diesen Kategorien ausgerichtet.



Jede Niveaustufe wird durch eine Summe von Kannbeschreibungen definiert, die als Beschreibung dieses Niveaus gelesen werden können. Die Kannbeschreibungen und die dazugehörigen Beispiele bilden das Kernstück von *Profile Deutsch* (Glaboniat/Müller/Schmitz/Rusch/Wertenschlag 2003), die eine Umsetzung der allgemeingehaltenen Regeln von GERR auf die deutsche Sprache sind. Mit positiven Formulierungen wird in den Kannbeschreibungen festgehalten, was Lernende wie gut auf einem bestimmten Niveau beherrschen. Ein allgemein anerkanntes System von Kannbeschreibungen erleichtert den Vergleich von Lernzielen, Materialien und Tests oder kann helfen, Lernerfolge klarer einzuschätzen.

## 2.2. Sprachenportfolio und der GERR

Das Sprachenportfolio ist ein Dokument, das vom Europarat entwickelt wurde und dass sich mit der differenzierten Dokumentation sprachlicher Fähigkeiten und Kompetenzen beschäftigt. Es weist immer drei charakteristische Merkmale auf: Den Sprachenpass, die Sprachenbiografie und das Dossier. Eine verständliche,

nachvollziehbare und international vergleichbare Dokumentation wird nur durch die Verwendung der Niveaus und Kompetenzen des GERRs ermöglicht.

Für den Nutzer ist das Sprachenportfolio aus mehreren Gründen von Belang. Es werden sprachliche Kenntnisse und Kompetenzen auch außerhalb der formalen Kontexte berücksichtigt und es trägt unter anderem auch zur Entwicklung von Lernerautonomie und eigenständigen Konzepten des lebenslangen (Sprachen-)Lernens bei (**Sprachenbiografie**). Der Sprachenpass dokumentiert zugleich das gesamte Spektrum sprachlicher und interkultureller Erfahrungen. (**Dossier**)

Die Portfolio-Idee scheint schon aus dem Grund hohe Akzeptanz zu haben, sodass derzeit 69 akkreditierte Modelle für alle Lernalterstufen und Bildungskontexte vorhanden sind.<sup>8</sup>

### 2.3. Profile Deutsch

„Profile deutsch“ bieten Grundlagen für einen handlungsorientierten Unterricht in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Sie enthalten Lernzielbestimmungen für die Niveaus A1, A2 und B1, B2 in Form von Kannbeschreibungen und weitere Informationen. Im Zentrum steht die Frage: *Welche sprachlichen Handlungen kann jemand auf einem bestimmten Niveau ausführen und welche sprachlichen Mittel werden für diese Handlungen benötigt?* (vgl. Glaboniat/Müller/Schmitz/Rusch/Wertenschlag 2003, )

Auf dem Gebiet der Kannbeschreibungen werden noch zwei Untergruppen unterschieden: **Globale** und **detaillierte Kannbeschreibungen**. Die globalen Kannbeschreibungen legen Wert insbesondere auf den Aspekt der Qualität der erwarteten sprachlichen Leistung. Diese Kannbeschreibungen sind sehr allgemeingehalten. Man verwendet die Formulierungen wie z.B. *ausreichend korrekt – relativ mühelos – falls deutlich gesprochen wird*. Die globalen Kannbeschreibungen beziehen sich nicht auf irgendeine bestimmte Situation, sie sind auf die Qualität sprachlicher Handlungen in umfassender Form ausgerichtet. Die detaillierten Kannbeschreibungen haben vor allem zum Ziel, das typische oder wahrscheinliche Verhalten von Lernenden auf den verschiedenen Niveaus zu umschreiben. Sie geben

---

<sup>8</sup> vgl. [http://www.europass-info.de/DE/media/auftakt/G-EUROPASS\\_Sprache\\_Taenzer.pdf](http://www.europass-info.de/DE/media/auftakt/G-EUROPASS_Sprache_Taenzer.pdf)  
(Zugriff am 1.6. 2008)

an, was Lernende tun können. Sie stellen detailliert verschiedene sprachliche Handlungen dar, wodurch für Lernende und Lehrende transparent gemacht wird, welche sprachlichen Aufgaben auf einem bestimmten Niveau bewältigt werden können.

#### **2.4. Die Fertigkeit Sprechen im GERR**

Die Lerner, die mittlerweile über Kenntnisse auf der Niveaustufe B1 und B2 verfügen, werden der Gruppe der fortgeschrittenen Lernenden zugeordnet. Wenn sie ihre Sprachkenntnisse evaluieren und beurteilen wollen, steht ihnen ein Raster zur Verfügung, das einen Teil des Europäischen Sprachportfolios darstellt und als Instrument zur Bestimmung der erreichten Kenntnisse verstanden wird.

Die kommunikative Sprachkompetenz eines Lernenden wird in verschiedenen Sprachaktivitäten realisiert, die Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung umfassen, wobei jeder dieser Typen von Aktivitäten in mündlicher oder schriftlicher Form oder in beiden vorkommen kann.

(Glaboniat/Müller/Schmitz/Rusch/Wertenschlag 2003)

Für jeden dieser Typen von Aktivitäten stehen sowohl die globalen als auch die detaillierten Kannbeschreibungen zur Verfügung. In diesem Zusammenhang sind diejenigen relevant, die auf die Produktion und Interaktion mündlich auf der Kompetenzstufe B näher eingehen. Sie werden hier in groben Zügen präsentiert, detaillierter dann im Anhang.

**Abb.6** GERR – Fertigkeit Sprechen – Raster zur Beurteilung  
(Glaboniat/Müller/Schmitz/Rusch/Wertenschlag 2003)

<b><u>Sprechen</u></b>	
<b>An Gesprächen teilnehmen</b>	<b>Zusammenhängendes Sprechen</b>
Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.
Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

### 3. MÜNDLICHE FEHLERKORREKTUR

In der Fremdsprachendidaktik betrachtet man die Bedeutungsaushandlung in der pädagogischen Interaktion als einen wichtigen Teil des Lernprozesses. In den letzten Jahren wird auch die lernfördernde Rolle der Formaushandlung hervorgehoben. Mündliche Fehlerkorrekturen kommen im Fremdsprachenunterricht häufig vor und werden meist von der Lehrkraft initiiert. Da solche Korrekturen oft der Ausgangspunkt sowohl für Bedeutungs- als auch Formaushandlungen sind, wird angenommen, dass die Auffassungen von Fremdsprachenlehrenden über das mündliche Korrekturverhalten einen wichtigen Einfluss auf die Gestaltung der Unterrichtsgespräche und somit auch auf den Erwerb der Fremdsprache ihrer Lernenden haben können. (Lochtmann 2003, 1) Mündliche Fehlerkorrektur wird ebenfalls als *interaktives Verfahren zur Verständnissicherung in der Kommunikation* definiert. (Henrici/Herlemann 1986)

Die mündliche Produktion kennzeichnet sich im Unterschied zur schriftlichen Fehlerkorrektur durch die nicht genügende Planbarkeit, die auf die Zeitknappheit und Komplexität des ganzen Sprachprozesses zurückzuführen ist. Übertragen auf den Unterrichtsprozess wirken sich diese Komponenten sowohl auf das Lerner- als auch auf das Lehrerverhalten aus. Der Lerner benötigt Zeit, um seine Äußerung zu durchdenken und korrekt zu formulieren, der Lehrer auf der anderen Seite benötigt sie gleichermaßen, um eine angemessene Fehlerkorrektur zu realisieren. Die Komplexität besteht darin, dass der Lerner in der Lage sein muss, zur gleichen Zeit seine Aufmerksamkeit auf die Aussprache, grammatische Richtigkeit, stilistisch elegante Formulierungen und besonders auf die Vermittlung der Äußerungsabsicht zu richten hat. Die Aufmerksamkeit des Lehrers wird im gleichen Moment üblicherweise nicht nur auf die didaktischen Aspekte (z.B. Fehlerkorrektur) gerichtet, sondern auch auf die allgemein pädagogischen (z.B. geistesabwesende, „schlafende“ oder abgelenkte Lerner, äußere Geräusche usw.).

Um terminologisch klar zu kommen, ist es notwendig, die Begriffe Reparatur und Korrektur voneinander abzugrenzen. Eine wichtige Rolle beim Definieren von Unterschieden spielt die Stellung des Lehrers zu der Lerneräußerung und sein Eingreifen in die Lernaussage. Bei der **Korrektur** interveniert der Lehrer voreilig, indem er die Handlungsziele des Lerners nicht berücksichtigt, die Äußerungsabsicht nicht erkennt und somit durch die Fehlerkorrektur den Sinn des Satzes verändert. Das

führt beim dem Lerner zu Verwirrung und Frustration, die jedoch oft noch schwer zu erkennen sind, da die Lerner dies nicht erkennbar äußern. Die **Reparatur** hingegen beachtet das eigene Handlungsziel des Lerners, erfolgt zum richtigen Zeitpunkt und initiiert den Lernprozess. Sie bietet dem Kursteilnehmer nur eine Formulierungshilfe, ohne den Sinn des Satzes zu verändern. Es muss gesagt werden, dass diese zwei Formen in der Praxis nur schwierig voneinander zu unterscheiden sind, da die Korrektur nur in dem Moment identifiziert werden kann, wenn der Lerner sein Missfallen mit der vom Lehrer vorgeschlagenen Korrektur äußert.

Neben diesen zwei Kategorien unterscheidet man noch weitere Reaktionen<sup>9</sup> der Lehrer auf Fehler:

- **Ignorieren**, d.h. die *Lehrperson reagiert überhaupt nicht*, entweder, weil sie den Fehler nicht bemerkt oder bewusst aus didaktischen Gründen.
- **Missbilligen**, d.h. die *Lehrperson äußert Nichteinverständnis*, aber *ohne eine weitere Erklärung* oder Korrektur hinzuzufügen.
- **Helfen**, d.h. die *Lehrperson kommt einem wirklichen oder vermuteten Fehler durch Hilfestellung zuvor*. Dieses Lehrerverhalten kann vom Lerner durch Zögern, einen fragenden Blick oder eine direkte Frage provoziert werden. Wenn die Lehrperson ohne Aufforderung des Lerners eine solche Hilfe gibt, besteht allerdings die Gefahr, dass sie die Äußerungsabsicht des Lerners fehl deutet und ihm daher eine falsche Korrektur anbietet. Bei dieser Art des Zuvorkommens ist auch zu fragen, ob dies tatsächlich ein Hilfsangebot ist oder ob andere Motive im Vordergrund stehen, etwa Ungeduld seitens des Lehrers oder dessen Wunsch, den Kommunikationsfluss möglichst schnell und ungestört fortzuführen. Lehrende versuchen es zu vermeiden, ihre Lerner in peinliche Situationen zu bringen, sie möchten keine Zeit verlieren und den Unterricht möglichst schnell fortführen, oder aber sie versuchen eine angemessene Machtbalance aufrecht zu erhalten. (Kleppin 2002: 83)

### 3.1. Verschiedene Korrekturweisen

Im Klassen- oder Kursmilieu gibt es – in bezug auf die mündliche Korrektur - drei Gruppen:

- den Lehrenden (LH), der den Unterricht steuert

---

<sup>9</sup> Kategorisierung nach Kleppin (2002)

- den Lerner (LN), dessen Formulierungen eine Korrektur benötigen
- die anderen (Mit-)Lernenden (ML), die an dem Unterricht teilnehmen, im Moment aber nicht sprechen

Aus dieser Konstellation ergeben sich folgende Möglichkeiten, die während eines Korrekturprozesses vorkommen können:

Abb.7 Übersicht von Teilnehmern eines Korrekturprozesses

	<i>Initiator der Korrektur</i>	<i>Realisator der Korrektur</i>
1. <u>selbstinitiierte Selbstkorrektur</u>	LN	LN
2. <u>selbstinitiierte Fremdkorrektur</u>	LN	ML, LH
3. <u>fremdinitiierte Selbstkorrektur</u>	LH, ML	L
4. <u>fremdinitiierte Fremdkorrektur</u>	LH $\Rightarrow$ ML ; ML $\Rightarrow$ LH; ML $\Rightarrow$ ML ; LH $\Rightarrow$ LH	

1. **Selbstinitiierte Selbstkorrektur**<sup>10</sup> – der Lerner, der gegen die Sprachregeln verstößt, korrigiert sich selbst, nachdem er den Fehler selbst entdeckt hat.
2. **Selbstinitiierte Fremdkorrektur** – ein anderer Lerner oder auch der Lehrer korrigiert, nachdem der Lernende selber darauf aufmerksam gemacht hat, wahrscheinlich einen Fehler gemacht zu haben.
3. **Fremdinitiierte Selbstkorrektur** – der Lerner korrigiert sich selbst, nachdem er auf den Fehler vom Lehrer bzw. von anderen Lernern aufmerksam gemacht wurde
4. **Fremdinitiierte Fremdkorrektur** – der Lerner, der gegen die Sprachregeln verstößt, kommt bei solcher Korrekturart gar nicht zu Wort. Der Korrekturprozess erfolgt zwischen dem Lehrer und den Mitlernenden.

Der Lehrer kann sich entweder **expliziter** oder **impliziter** Korrektur bedienen. Unter expliziter Korrektur versteht man eine Handlung, bei welcher der Fehler bewusst thematisiert wird und somit die Aufmerksamkeit des Lernalers auf die fehlerhafte Äußerung gelenkt wird. Die implizite Lehrerkorrektur, wobei die korrekturbedürftige Äußerung komplett oder teilweise, aber ohne weitere Hinweise umformuliert wird, hat den Vorteil, dass sie den Lerner nicht unterbricht und dass sie unmittelbar nach der fehlerhaften Äußerung des Lernalers erfolgt. Aller Wahrscheinlichkeit nach werden

<sup>10</sup> Terminologie nach Kleppin (2002)



implizite Korrekturen aufgrund ihrer Beiläufigkeit – zumindest seitens der Lehrer – als mildere Art der Korrektur empfunden.

## **3.2. Sprachliche und außersprachliche Faktoren, die sich auf die Korrektur auswirken**

### **3.2.1. Unterrichtsphase**

#### **1. Vorlesephase**

Vorlesen versteht man oft als Aussprachetraining. Man kann hier ziemlich häufig korrigieren, weil man den Text vor Augen hat und im Unterschied zu verschiedenen Gesprächsphasen nicht die Gefahr droht, den Lerner bei der Konzentration zu stören und seinen Gedankengang zu unterbrechen.

Dafür muss man jedoch darauf achten, dass schwache Schüler, die viele Aussprachefehler machen, durch häufige Korrekturen nicht entmutigt und demotiviert werden.

#### **2. Kognitive Phase und gelenkte Gesprächsphase**

Unter der kognitiven Phase ist der gesamte Prozess der Aneignung von grammatischen Strukturen zu verstehen. Unmittelbar darauf folgen gelenkte Übungsphasen, in der das gerade Erklärte in die Praxis umgewandelt und eingeübt wird. Der Sinn dieser beiden Phasen ist es, dem Lernenden den Lernstoff so gut wie möglich beizubringen, um das entsprechende Phänomen korrekt benutzen zu können. Deshalb ist es äußerst nützlich, in dieser Phase auf die sprachliche Korrektheit besonders aufmerksam zu achten.

#### **3. Korrekturphase**

Die Korrekturen in der Berichtigungsphase erweisen sich als recht nützlich, wenn sich der Lehrer in einem Moment in den Unterrichtsverlauf nicht einmischt, den Schüler frei sprechen lässt, sich dabei Notizen macht und erst danach in der dafür vorbehaltenen Zeit die Fehler analysiert.

Diese Methode eignet sich sehr gut für Monologe, Dialoge, Geschichten usw.

#### 4. Gelenkte Gesprächsphase und freie Phase

Unter gelenkten Gesprächsphasen sind z.B. Fragen zum Text gemeint. Unter freien Phasen versteht man die Momente, in denen man sich frei und spontan zu einem Thema bzw. Situation äußert.

Bei beiden steht die Mitteilung im Vordergrund. Man möchte erreichen, dass Lernende es schaffen, sich über ein Thema und in einer Situation frei zu äußern, ohne dass der Sinn durch Fehler entstellt wird. Man setzt sich zum Ziel, nur die kommunikationsbehindernden Fehler zu korrigieren. Für den Lehrer lohnt es sich besonders, dem Schüler nicht gleich ins Wort zu fallen, sondern abzuwarten, bis man ganz sicher ist, was die Sprecherabsicht war und was und wie genau zu korrigieren ist.

Es ist nicht als empfehlenswert zu betrachten, in freien Phasen auf die Korrektur zu verzichten. Es ist sinnvoll, nur die äußerst wichtigen und interessanten Fehler extra anzusprechen.

Als sehr effektiv erweist sich in freien Phasen das **Lehrer-Echo**, mit dem der Lerner auf seine mangelhafte Äußerung unauffällig aufmerksam gemacht wird, indem sie durch den Lehrer ohne Kommentar berichtigt wiederholt wird. Der Rede- und Gedankenfluss des Lerners werden nicht gestört, für die Mitlernenden gibt man jedoch ein Signal, dass es zu einem Verstoß gegen die Regeln der Sprache gekommen ist und zugleich wie dieser zu berichtigen ist.

Man kann an der Tafel eine „**Fehlerecke**“ errichten, wo der Lehrer während der freien Phase Wörter und Formen notieren kann, die falsch gebraucht werden. Sie können anschließend im Plenum besprochen und analysiert werden.

Um den Redefluss nicht zu stören, kann der Lehrer nur **stumm** auf sichtbare Sprachhilfen **hinweisen**. Dazu zählen vor allem Tafeln, OHP-Folien und Lernplakate im Kursraum.

Dem Lehrer steht noch eine weitere Form zur Verfügung, dem Lerner sein Nichteinverständnis auf nonverbale Weise anzudeuten – **mimische** und **gestische Signale**, die mittlerweile ritualisiert wurden und für alle Lerner verständlich sind (z.B. erhobener Zeigefinger = Achtung!).

Oder der Lehrer kann sich die sprachlichen Fehler auf einen Zettel notieren und sie später im Plenum anonymisiert und summarisch besprechen.

### **3.2.2. Unterschiedliche Lernerpersönlichkeiten**

Verschiedene Persönlichkeiten, Altersstufen und Nationalitäten haben eine völlig andersartige Sichtweise auf das Unterrichtsgeschehen. In der Regel ist es so, dass Lernende Korrekturen als wichtig einschätzen und dass sie manchmal sogar mehr korrigiert werden wollen, als dies in ihrer Unterrichtssituation geschieht. Oft legen die Lerner nämlich mehr Wert auf grammatisch korrektes als auf flüssiges Sprechen.

- Einige Schüler betrachten Fehler als etwas Negatives und versuchen, besonders korrekt zu reden. Der Nachteil liegt auf der Hand, und wir haben schon häufiger darüber gesprochen: Der Versuch, einen komplexen Sachverhalt auszudrücken, etwas für den Schüler Schwieriges zu formulieren, das eventuell sprachlich fehlerhaft sein könnte, wird vermieden, und dadurch wird Lernen nicht unbedingt gefördert.
- Andere Schüler betrachten Fehler als etwas, was bei ihnen normalerweise nicht vorkommen dürfte, und versuchen daher manchmal auch abzustreiten, dass sie einen Fehler gemacht haben. Hier können Sie nur darauf hinweisen, dass Fehler auch guten Schülern, ja sogar Ihnen als Lehrer, unterlaufen.
- Wieder andere Schüler haben schlechte Erfahrungen mit Korrekturen gemacht, fühlen sich häufig bloßgestellt und ausgelacht. Hier geht es darum, sie zu ermutigen und häufiger zu loben. (Kleppin 2002, 90)

### **3.2.3. Unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten**

Die Lehrer lassen sich nach ihrer Stellung zu dem vom Lernenden begangenen Verstoß in drei Gruppen einteilen: *Fehlertoleranter*, *fehlerintoleranter* und *gemäßigter Typ*.<sup>11</sup>

*Der fehlertolerante Typ* vertritt die Ansicht, dass die Sprachfehler den Fremdsprachenerwerb nicht negativ beeinflussen können. Diese Lehrkraft hat keine Angst davor, dass Sprachfehler den Fremdsprachenerwerb (FSE) negativ beeinflussen könnten. Sprachfehler brauchen nicht immer korrigiert zu werden. Daraus folgt auch nur kleiner Bedarf an Fehlerkorrektur. *Der fehlerintolerante Typ* hat gewisse Angst vor Fehlern, denn er denkt, andere Schüler können sich das Falsche merken und selber benutzen. Eine solche Lehrkraft hat das Ziel möglichst alle Sprachfehler zu korrigieren. *Der gemäßigte Typ* möchte sich nicht sofort für den einen oder den anderen Standpunkt

---

<sup>11</sup> Gliederung in Gruppen nach Lochtmann (2003)

entscheiden und ist eher der Meinung, dass sowohl die Korrektur als auch die Art der mündlichen Korrektur situationsbedingt sind. (Lochtmann 2003, 1)

### **3.2.4. Sprachbeherrschungsstufe**

In der Praxis erweist sich, dass man im Anfängerunterricht konsequenter und mehr korrigiert als im Fortgeschrittenenunterricht. Das mag wohl darin liegen, dass die Anfänger grundlegende grammatische Fehler begehen und dass noch ziemlich oft Aussprachekorrekturen notwendig sind. Die Korrektur lässt sich seitens des Lehrers leichter durchführen, denn die Anfänger sind nicht in der Lage, komplizierte Sätze zu formulieren. Freie Äußerungen kommen in der Regel nur begrenzt vor.

Fortgeschrittene Lerner tendieren dazu, längere und kompliziertere Sätze zu verwenden, die nicht so leicht und schnell zu erfassen sind. Die Lehrerkorrektur kann daher üblicherweise nicht mit einem Satz vorgenommen werden, sondern es nimmt mehr Zeit und Anstrengung in Anspruch.

### **3.2.5. Korrektur nach den Fehlerarten**

#### Korrektur von Aussprachefehlern

Die Eigenartigkeit dieser Fehlerart beruht auf deren Komplexität. Diese Fehler lassen sich in der Regel nicht beim ersten Anlauf beseitigen. Es liegt an ihrer schwierigen Detektion seitens der Lerner, die sie oft nicht erkennen und somit auch nicht verarbeiten können, obwohl sie vom Lehrer einen Korrekturhinweis erhalten. Oft werden fremdsprachliche Laute mit den muttersprachlichen identifiziert und dementsprechend ausgesprochen. Ihre Beseitigung erfolgt effektiv, indem der Lehrer mit eigenen Worten (also nicht unbedingt fachterminologisch korrekt) erklärt, wo und wie der Laut gebildet wird und welche Ähnlichkeiten und Unterschiede er zu den muttersprachlichen Lauten aufweist.

Als sinnvolle Lösung für die Verarbeitung dieses Fehlers erweist sich das **laute Vorlesen**, bei dem man sich ausschließlich auf die Aussprache konzentrieren kann. Bei versagensängstlichen Lernern empfiehlt sich die Einübung von Aussprache im Chor, der das Vorlesen des Lehrers in kurzen Abschnitten vorausgeht. Oder man kann die Schüler auf Kassette oder Video aufnehmen und die Aufnahmen anschließend

zusammen analysieren. Die Lerner können darüber hinaus auch zu Hause trainieren. (vgl. Kleppin 2002: 103-105)

### Korrektur morphosyntaktischer Fehler

Diese Fehler führen nur selten zum Scheitern von Kommunikation und können von dem Lerner relativ leicht aufgedeckt und behoben werden.

Der Lehrer kann sich in dieser Hinsicht nicht nur auf direkte und indirekte Korrekturen, sondern auch auf Selbstkorrektur der Lerner und auf Verzicht auf Korrektur verlassen. Man kann sich vornehmen, dass die eine oder andere Korrekturart in der jeweiligen Unterrichtseinheit vorzieht.

### Korrektur lexikosemantischer Fehler und idiomatischer Wendungen

Lexikosemantische Fehler und fehlerhafte idiomatische Wendungen können häufig zu Missverständnissen führen, da der Sinn des Satzes verändert wird. Der Lehrer muss in dieser Hinsicht Obacht geben, ob er die Äußerungsabsicht des Lerners richtig verstanden hat. Nachfragen ist daher zu empfehlen (dazu vgl. oben Abgrenzung der Korrektur von der Reparatur).

Korrekturen dieser Art können auch für humorvolle Atmosphäre sorgen. Der Lehrer muss jedoch vorsichtig vorgehen und darauf achten, ob sich die Gruppe gut zusammengefunden hat und die Beziehungen unter den Teilnehmern nicht konkurrenzvoll sind.

### Korrektur inhaltlicher und pragmatischer Fehler

Inhaltliche Fehler beziehen sich nicht nur auf den Fremdsprachenunterricht und können wie in natürlicher Kommunikation korrigiert werden. Sie kommen häufig bei thematischen Diskussionen oder der Unterrichtsorganisation vor.

Pragmatische Fehler sind oft auf die Spezifika der jeweiligen Sprache zurückzuführen, kommen insbesondere in freier Rede und authentischen Situationen vor und sollten grundsätzlich immer beachtet und korrigiert werden. Im Spanischen hat der Imperativ einen anderen Stellenwert als im Deutschen.

Verwendet man im Deutschen einen Imperativ, so wird er wohl meist als Befehl aufgefasst werden. Um nicht als zu direkt und unhöflich zu gelten, wird man ihn durch die Höflichkeitsfloskel *bitte* oder durch die Modalpartikel *doch* absichern. Dies ist im Spanischen nicht notwendig. (Kleppin 2002: 105)

### **3.2.6. Zeitpunkt der Korrektur**

Der Lehrer kann je nach Unterrichtssituation die Korrektur sofort, d.h. während der Lerneräußerung, nach der Lerneräußerung oder in der anschließenden Korrekturphase durchführen.

Die sofortige Korrektur, die parallel zu der Äußerung des Schülers erfolgt, hat den Vorteil, dass sich der Lehrer den Fehler nicht merken muss. Die Korrektur, die im Anschluss an die Äußerung erfolgt, hat den Vorzug, dass man den Schüler nicht unterbricht. Die eigenständige Korrekturphase eignet sich besonders nach dem Rollenspiel, Planspiel und nach anderen zusammenhängenden Gesprächsformen oder für Wiederholung und Einprägung jener grammatischen und stilistischen Phänomene, die während der freien Gesprächsphase besonders häufig auftauchen.

## 4. ÜBUNGSTYPOLOGIE

### 4.1. Aufgaben vs. Übungen

Aufgaben und Übungen sind als Vorstufen für die echte Kommunikation anzusehen, denn das Erfassen und Einprägen erforderlichen Sprachwissens etwa lexikalischer oder grammatischer Art und entsprechende Festigungs- und Systematisierungsübungen fördern direkt die Sprachbeherrschung. (Schreiter 2001: 916)

Als Lehrer kommt man oft mit dem Begriffspaar „Aufgabe“ und „Übung“ in Kontakt. Sehr lange hat man zwischen diesen zwei Begriffen nicht unterschieden, man hat sie verwechselt und automatisch in festen Wortverbindungen angewendet (z.B. *Hausaufgaben*, *Übungsbuch*, *Übungscharakter* usw.). Erst vor kurzem ging man dem Bedürfnis nach, sie klar zu unterscheiden. Das Ergebnis wird im Folgenden präsentiert.

**Übungen** sind auf das Einprägen, Geläufigkeit eines Lerninhaltes und Festigung von einzelnen sprachlichen Phänomenen ausgerichtet. Übungen sind dadurch charakteristisch, dass sie eine stark bindende Struktur haben und dass es nur *eine* richtige Lösung gibt.

Ulrich Häussermann (Häussermann/Piepho 1996: 197) bemerkt zur Übungsdefinition Folgendes:

Ich halte viel von Übungen, weil eine phonetische oder prosodische Form eine Wortschatzstruktur, eine Grammatikstruktur oft nur durch das Üben deutlich wird. Übung als Verstehensvorgang. Man sollte, meine ich, eine Regel nie zeigen, ohne schon vorweg oder spätestens unmittelbar danach spielerisch damit umzugehen. Zweitens: Schüler wünschen sich die Sicherheit, die ihnen phonetische und grammatische und Wortschatzübungen vermitteln können. Diese Sicherheit gibt ihnen etwas von der Autonomie, die sie so dringend suchen.

Des Weiteren ist für die Übungen noch typisch, dass

- sie normalerweise eindimensional (d.h. *ein* bestimmter Aspekt wird geübt, *eine* bestimmte mentale Handlung ausgeführt) angelegt sind.
- sie zwar situativ-kontextuell sein können und sollen, aber auch sprachliche Phänomene isoliert behandeln

- sie in einem bestimmten Routinesystem, d. h. nach einer bestimmten, meist vorgegebenen Vorgehensweise durchgeführt werden<sup>12</sup>

In diesem Zusammenhang sollen ein paar Beispiele von Arbeitsanweisungen für Übungen, die dem zu analysierenden Lehrwerk *Mittelpunkt B2* (Daniels/Estermann/Köhl-Kuhn 2007b: 70,75) entnommen sind, genannt werden.

- *Lesen Sie die Sätze und finden Sie Synonyme für die unterstrichenen Ausdrücke und formulieren Sie gegebenenfalls die Sätze neu. Zwei Wörter bleiben übrig.*
- *Das Sommerfest naht und Ihr Chef erinnert Sie an Ihre Aufgaben. Sie sind jedoch sehr effektiv und haben alles schon erledigt. Antworten Sie wie ihm Beispiel.*

**Aufgaben** dagegen sind auf kommunikative Probleme und produktive und kreative Arbeit ausgerichtet. Sie kennzeichnen sich dadurch, dass sie offen sind und dass sie eine freisetzende Struktur haben. Der Handlungsspielraum der Lernenden ist bei den Aufgaben größer, denn sie bringen Erfahrungen und Ideen mit ein und entscheiden selber über ihre Arbeitswege.

Des Weiteren muss noch angemerkt werden, dass die Aufgaben

- in einem situativen Umfeld, einem bestimmten Bedingungsgefüge realisiert werden
- immer mehrdimensional – sprachlich, inhaltlich, pragmatisch, soziologisch, interkulturell – durchgeführt und deshalb häufig in mehreren Schritten realisiert werden
- nur unter dem Einsatz verschiedener Lerntechniken und –strategien gelöst werden können

Praktische Beispiele werden wiederum dem Lehrwerk *Mittelpunkt B2* (Daniels/Estermann/Köhl-Kuhn 2007a: 30, 57) entnommen.

- *1. Wählen Sie ein besonderes (positives oder negatives) Erlebnis in Ihrem Leben.*
- 2. Bereiten Sie sich auf das Interview vor. Überlegen Sie sich, was Sie Ihrem Interviewpartner sagen möchten.*
- 3. Machen Sie einen Klassenzimmerspaziergang und führen Sie gegenseitig mit einigen Personen ein Interview. Fassen Sie danach ein Gespräch für den Kurs kurz zusammen.*

---

<sup>12</sup> Vgl. Jenfu, Ni (1994): 14



- 1. *Arbeiten Sie zu zweit. In welchen Situationen zeigen Sie viel, in welchen wenig Verständnis? Denken Sie auch an Ihre Erfahrungen aus Aufgabe 2b. Schreiben Sie zu zweit einen fiktiven Dialog.*
- 2. *Spielen Sie diese Situation vor dem Kurs nach. Der Rest hört zu und erörtert, wie Sie Verständnis gezeigt haben.*

Die Trennungslinie zwischen Aufgaben und Übungen ist oft nicht eindeutig. Man muss sich sehr anstrengen, um zu bestimmen, ob es sich bei der jeweiligen unterrichtlichen Aktivität eher um eine Übung oder um eine Aufgabe handelt.

## 4.2. Übungstypologie nach Henrici/Riemer

Als Erstes soll hier die Typologie von Ina Schreiter erläutert werden, die im Handbuch *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen* (Henrici/Riemer 1996a: 53-82) veröffentlicht wurde.

Diese Typologie untersucht Übungen/Aufgaben und Lerntechniken zur Fertigkeit Sprechen auf allen Fertigkeitsstufen. Sie werden eingeteilt nach dem Kriterium der Art des Sprechens in Übungen/Aufgaben und Lerntechniken zur Entwicklung des **monologischen** und des **dialogischen** Sprechens.

### 4.2.1. Monologisches und dialogisches Sprechen

Das monologische Sprechen ist durch die Informationsvermittlung geprägt, wobei das dialogische Sprechen eher durch den Informationsaustausch bestimmt ist.

Die Partnerpräsenz ist für den Dialog von Bedeutung, da der sprachliche Teil der Tätigkeit weitgehend reduziert und durch außersprachliche Faktoren entlastet werden kann. Vieles, was im Monolog sprachlich ausgeführt werden muss, kann im Dialog durch die Kenntnis bestimmter Situationskomponenten für den Partner selbstverständlich sein und daher sprachlich weggelassen werden. (Desselmann 1983: 15)

Das Sprachverhalten beim monologischen Sprechen ist durch größere Geplantheit und beim dialogischen Sprechen durch Spontaneität und nur bedingte Geplantheit gekennzeichnet.

Das monologische Sprechen bietet bessere Strukturierungsmöglichkeiten. Der gedankliche Aufbau ist leicht erfassbar und der inhaltliche Zusammenhang der Teiläußerung kann immer eindeutig erkannt werden. Die interaktive Struktur des dialogischen Sprechens erfordert Initiative und unmittelbare Reaktion.

Der Dialog ist durch die Alternation in der Rede gekennzeichnet. Es tritt ein ständiger Rollenwechsel auf: Der Sprecher wird zum Hörer und umgekehrt. Dadurch verbinden sich Lautsprachverstehen und Sprechen zu einer dialektischen Einheit. In der monologischen Rede behält der Sprecher dagegen seine Funktion bei. (Desselmann 1983: 15)

Sowohl für das monologische als auch für das dialogische Sprechen gilt anschließend noch eine Unterteilung in drei Gruppen. Die Einteilung richtet sich größtenteils nach dem Maße, in dem die sprachliche Tätigkeit des Lerners gelenkt wird und inwiefern die sprachliche Selbstständigkeit gefördert wird. Diese Abstufung darf nicht mit der Differenzierung des Schwierigkeitsgrades gleichgesetzt werden, und zwar aus dem Grund, dass es einerseits gibt es allmähliche und nicht abrupte Übergänge zwischen den einzelnen Stufen gibt, und dass man alle drei methodischen Stufen sowohl im Anfänger- als auch im Fortgeschrittenenunterricht einsetzt.

#### **4.2.2. Übungen nach dem Grade der sprachlichen Selbstständigkeit**

##### **4.2.2.1      *Übungen zum variationslosen / imitierenden / reproduktiven Sprechen***

Auf der ersten Stufe, der **Reproduktion**, geht es darum, eine gehörte oder gelesene Information fast wörtlich wiederzugeben, und zwar mit identischer Formulierung. Inhalt und sprachliche Form werden in dieser Phase des Spracherwerbs nicht verändert. Die Lerntechniken, die das auswendige Sprechen unterstützen, werden besonders in der Orientierungsstufe angewandt. (Rampillon <sup>2</sup>1989: 98)

Die Bedeutung der variationslosen Übungen besteht in der Möglichkeit, dass einige mehrmals nachbildend wiederholte Sinnzusammenhänge mit der Zeit

„eingeschleift“ und automatisiert werden. Das trägt unter anderem auch dazu bei, dass sich die Lerner eine normgerechte Qualität ihres Sprechens einprägen.

#### 4.2.2.2. *Übungen und Aufgaben zum gelenkt-variiierenden Sprechen*

Das gelenkt-variiierende Sprechen kennzeichnet sich durch eine Art Lenkung, die beispielsweise durch Stichworte, Gliederungen oder verbale oder visuelle Vorlagen realisiert wird. Auf der anderen Seite ist der Lerner einigermaßen frei in der Wahl, da er bei der Durchführung der Aufgabenstellungen zu Variierungen auffordert.

Die **Rekonstruktion** ist die Stufe, auf der der Inhalt eines Textes zwar möglichst genau wiedergegeben werden soll, dabei jedoch das Augenmerk auf den wichtigsten Aussagen liegt. Die sprachliche Form der Wiedergabe kann sich von der Vorlage entfernen und der Schüler ist freier in der Wahl des Ausdrucks. Lerntechniken, die das Behalten der hauptsächlichsten Textaussagen unterstützen, sind dabei hilfreich.

Ehe der Schüler in der Lage ist, frei zu sprechen, benötigt er auf dieser Stufe zahlreiche Anlässe und Situationen, die ihn zum Sprechen bringen und in denen er seine Sprachfertigkeit gezielt üben kann. Hierbei helfen ihm jedoch Lerntechniken nicht weiter. Er benötigt an dieser Stelle die Unterstützung durch den Lehrer oder zumindest durch ein Schul- bzw. Übungsbuch. (Rampillon <sup>2</sup>1989: 98)

#### 4.2.2.3. *Übungen und Aufgaben zum freien Sprechen*

Diese methodische Stufe charakterisiert sich durch Selbstständigkeit und fehlende Lenkung, die stark reduziert vorkommt oder völlig fehlt. Die Lerner schöpfen bei Inhalt und sprachlicher Form frei aus vorhandenem Wissen. Sie stehen der Herausforderung gegenüber, die Aussageintention selbst zu strukturieren.

Auf der dritten Stufe im Fertigungsgrad der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, der **Konstruktion**, bedient sich der Schüler nur selten bestimmter Vorlagen, sondern schöpft in Inhalt und sprachlicher Form frei aus vorhandenen Kompetenzen. Als neue Schwierigkeit kommt hier – wie auch in Ansätzen schon auf der zweiten Stufe – das Problem der selbstständigen Strukturierung der Aussageintention hinzu, insbesondere, wenn diese lang ist. Damit ist die Systematisierung dessen gemeint, was als noch nicht verbalisiertes Konzept, als Gedanke, vorhanden ist. Das heißt, der Gedanke muss vom Schüler in eine sprachliche Form gebracht und strukturiert werden, so dass sie vom Hörer auch verstanden werden kann. (Rampillon <sup>2</sup>1989: 98)

### 4.2.3. **Übungen und Aufgaben zur Entwicklung des dialogischen Sprechens**

Jeder Dialog besteht aus einzelnen Elementen/Bausteinen, denen man jeweils eine Redeabsicht zuordnen kann. Diese Bausteine können durch Fragen, Antworten oder bloße Konstatierungen repräsentiert werden. Als ein Replikenpaar bezeichnet man zwei Dialogbausteine, in dem der zweite auf den ersten antwortet und reagiert.

*z.B. (im Zug)*

*- Guten Tag! Ist der Platz hier noch frei?*

*- Der dort ist besetzt. Aber der hier ist noch frei.*

Zu Übungen und Aufgaben auf der Stufe des variationslosen dialogischen Sprechens zählen **didaktischer Dialog** und **Dialog mit Musteraussagen**.

Ein didaktischer Dialog ist durch ein dem Lerner angepasstes Sprachmaterial gekennzeichnet. Es enthält in der Regel nur denjenigen Wortschatz und diejenigen grammatischen Phänomene, die den Lernern bekannt sind. Man verfügt über Informationen über Zeit und Ort der Handlung und jedem Lerner wird vorher jeweils eine Rolle in dem Gespräch zugeteilt. Ziel ist es, dass die Dialoge zunächst gelesen und anschließend nachgeahmt werden.

Als Dialog mit Musteraussagen bezeichnet man die Reaktionsmuster auf eine Aussage, die zur Variation bestimmt sind. Man definiert zuerst die Redeabsicht desjenigen, der antwortet oder reagiert. Als vereinbarte Reaktionsweise kommt z.B. Zustimmung, Wut oder Ablehnung in Frage.

Des Weiteren entsprechen dieser Stufe noch Übungen, die das Mitsprechen, Nachsprechen und das Sprechen auf Impulse einüben. Es kann im Chor, in Kleingruppen und durch einzelne Lerner/Innen erfolgen.

Die Stufe des gelenkt – variierenden dialogischen Sprechens wird durch **Lückendialoge mit Auswahlwörtern** realisiert, denen noch die Einübung von **Musterreplikenpaaren**<sup>13</sup> vorangeht.

---

<sup>13</sup> Der Terminus „Musterreplikenpaar“ geht auf die Vorlesungen zur Didaktik des Lehrerns und Lernens [http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/docs/vl/Didaktik\\_VL5\\_Web.pdf](http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/docs/vl/Didaktik_VL5_Web.pdf) (Zugriff am 16.2. 2008) zurück.

Die Musterreplikeinpaare kommen durch Chor- oder Einzelsprechen zustande.  
Die Lerner tauschen lexikalische Bestandteile der Äußerung durch andere aus.

Abb. 8 Lückendialog mit Auswahlwörtern (Hilpert/Kalender/Kerner 2007a: 32)

<u>Aufgabenstellung:</u> Julian ruft Evi an. Ordnen Sie zu. Hören Sie dann und vergleichen Sie. (Ergänzen Sie auf die Stelle mit ☒ eine der angebotenen Phrasen!)	
<b>1</b> dass das ganz bestimmt nicht wieder vorkommt! • <b>2</b> Ich konnte nicht, weil ich so lange arbeiten musste. • <b>3</b> Es tut mir schrecklich leid, dass ich gestern nicht gekommen bin. • <b>4</b> Ich wollte dich ja anrufen, aber mein Handy war kaputt. • <b>5</b> eigentlich ist mir das ganz egal! • <b>6</b> hör mir nur noch kurz zu! • <b>7</b> Wirklich?	
Hallo, Evi. Hier ist Julian	☒
☒	Ach, hallo!
(3) Es tut mir schrecklich leid, dass ich gestern nicht gekommen bin.	☒
☒	Ach so?
☒	Nicht zu glauben!
☒	Ach ja? Wolltest du? ☒
Bist du sehr böse?	Ach, weißt du, ☒
Was?	Du, ich muss jetzt Schluss machen!
Ach, Evi, bitte ☒	Julian, ich habe gestern zwei Stunden auf dich gewartet, verstehst du, zwei Stunden!
Evi! Ich verspreche dir, ☒	Tschüs! Ich bin doch nicht blöd!

Bei Übungen und Aufgaben zur Entwicklung des freien dialogischen Sprechens wird die natürliche sprachliche Kommunikation als Basis genommen um Phantasie und das Sprachkönnen zu fördern. Zu häufigen Formen zählen in dieser Hinsicht: **Kurzdialekte, Rollenspiele<sup>14</sup>, Simulationen und Diskussionen.**

Beim **Kurzdiallog** müssen die grundlegenden Momente vorher durch verbale Beschreibungen und das Bildmaterial angegeben sein. Wenn diese Elemente verändert werden, variiert man auch den Kurzdiallog.

Diskussion wird als Aussprache und Austausch von Meinungen mehrerer Personen über ein bestimmtes Thema definiert. Sie läuft unter der Führung eines Diskussionsleiters in bestimmter Form ab.

<sup>14</sup> zu Rollenspielen siehe Kapitel 4.5.2.

Abb.9 Pressekonferenz durchführen (aus Mittelpunkt C1, zugänglich unter [www.klett.de](http://www.klett.de))

**c** Teilen Sie sich in zwei Gruppen auf und führen Sie eine Pressekonferenz durch.

- Gruppe 1: Sie wollen ein neues Netzwerk gründen. Überlegen Sie zuerst in der Gruppe: Was möchten Sie vermitteln (Freizeitaktivitäten, berufliche Informationen, ...)? Wer gestaltet und wer betreut die Internetseiten? Sammeln Sie Stichpunkte zu allen Ihnen wichtig erscheinenden Fragen und bereiten Sie eine Pressekonferenz vor, auf der Sie Ihr Konzept vorstellen.
- Gruppe 2: Sie sind Journalisten und sollen einen Artikel über die Gründung dieses neuen Netzwerks schreiben. Erstellen Sie hierzu einen Fragenkatalog. Sie dürfen auch knifflige oder gemeine Fragen stellen.
- Spielen Sie die Pressekonferenz. Zwei Personen aus jeder Gruppe sind Beobachter, die zuhören und sich Notizen machen, wenn ihnen etwas inhaltlich oder sprachlich auffällt.
- Tauschen Sie sich am Ende der Konferenz aus. Waren die Fragen und die Antworten klar? Sind die Partner aufeinander eingegangen? Haben Sie zugehört? Wurde nachgefragt? Wurde mit Beispielen erläutert? Spielen Sie ggf. noch einmal. Die Redemittel unten können Ihnen helfen.

Fragen einleiten: Könnten Sie mir kurz erläutern / erklären, wie ... | Ich würde gern noch etwas darüber wissen, ... | Ich hätte noch ein paar Fragen: ... | Ich wüsste gern noch etwas mehr über ... | Darf ich fragen, ...

nachfragen: Was ich nicht so ganz verstanden habe, ist Folgendes: ... | Also Sie haben gesagt, ... Das ist mir allerdings nicht ganz klar. Könnten Sie das noch einmal näher / an einem Beispiel erläutern? | Wie soll man das verstehen? | Wie ist das Verfahren im Einzelnen?

Verständnis bestätigen: Ach so! | Ah, so war / ist / geht das also. | Jetzt ist es mir klar. | Das kann ich jetzt (in etwa / gut) nachvollziehen. | Das leuchtet mir ein. | Jetzt ist der Zusammenhang klar.

#### 4.2.4. **Übungen und Aufgaben zur Entwicklung des monologischen Sprechens**

Zum Hauptziel des variationslosen monologischen Sprechens wird das Auswendiglernen monologischer Texte, wie z.B. Gedichte, Lieder, literarische Texte. Das Auswendiglernen ungebundener Texte wird durch den Inhalt gesteuert. Um den Inhalt des Textes hervorzuheben, können sich die Lerner folgender Strukturierungshilfen bedienen: Unterstreichungen, Überschriften, Wörter einkreisen, Schlüsselwörter finden. Das Auswendiglernen monologischer Texte kann erleichtert werden, indem man folgende zwei Methoden anwendet: die Read-and-look-up-Methode und das laute Vor-Sich-Hin-Sprechen (lautes Verbalisieren).

Die **Read-and-look-up-Methode** ist besonders für visuelle Lerner gut geeignet. Bei dieser Lerntechnik hat der Lerner den Text vor Augen und lernt ihn Stück für Stück auswendig, danach bemüht er sich ihn zu wiederholen. Mehrmaliges Wiederholen dieses Vorgangs führt zur Reproduktion des Textes.

Das **laute Vor-Sich-Hin-Sprechen** beruht lediglich darauf, dass man sich das, was auszusprechen ist, ansieht und überlegt und anschließend hörbar formuliert. Es stellt mithin große Ansprüche an die Gehirnaktivität und es führt ebenso zur besseren Verarbeitung der Aussage. Beide Methoden können auch kombiniert werden. (dazu vgl. Rampillon: <sup>2</sup>1989: 100)

Die methodische Stufe des gelenkt-variiierenden monologischen Sprechens kennzeichnet sich durch Erschließung wesentlicher Informationen eines Textes, die einzuprägen und zu wiederholen sind. Einen Text kann man erst dann verstehen, wenn man ihn im Kopf (re)konstruieren kann. Beim Einprägen der zentralen Aspekte eines Textes spielt das selektive Einprägen, worunter die Unterscheidung von Textteilen nach der Wichtigkeit und Memorieren des Wichtigsten zu verstehen ist, eine wesentliche Rolle.

Es existieren drei Techniken selektiven Einprägens: Visualisierungstechniken, Anfertigung von Notizen (sgn. Note-Taking Practice) und antizipierendes Lesen (sgn. Forward reading).

Die **Visualisierungstechniken** beruhen auf optischen Markierungen und erfolgen in vier nacheinander folgenden Schritten. Nachdem man den Text einmal vorgelesen hat, werden wichtige Information optisch markiert. Nun versucht der Schüler – ähnlich wie in der Read-and-look-up-Methode – zu den markierten Textstellen und Wörtern den dazugehörigen Text sinngemäß laut wiederzugeben. Dabei kontrolliert er sofort seine Aussage auf ihre Vollständigkeit hin nach der Vorlage. (Rampillon <sup>2</sup>1989: 100) Dieser Prozess ist mehrmals zu wiederholen.

Das **Anfertigen von Notizen** (sgn. Note-Taking Practice) besteht in der schriftlichen Fixierung von Notizen, die auf einem Extrablatt festgehalten werden. Hinterher wird mit Hilfe von diesen Notizen der Inhalt des vorliegenden Textes wiedergegeben.

**Antizipierendes Lesen** (sgn. Forward reading) ist eine Leseart, die eng mit Hypothesenbildung verbunden ist. Bevor der Text abschnittsweise gelesen wird, versucht man, den Inhalt und die Hauptaussagen zu definieren. Nach dem Lesen werden die Hypothesen mit den bereits erworbenen Informationen über den Textinhalt verglichen. Wird er bestätigt, merkt man sich diese Aussage und verfährt ähnlich mit dem Rest des Textes. Abschließend ist es notwendig, dass er die

Merkposten zusammenfassend nochmals überblickt, um ihre Beziehung zueinander zu erkennen und ggf. eine Ordnung herzustellen. (ebenda: 99-101)

In der methodischen Stufe des freien monologischen Sprechens konstruiert man die Gedanken und bringt die Redeabsichten in die geeignete sprachliche Form.

Um Gedanken in der Fremdsprache besser auszudrücken, kann man zwei Techniken anwenden: Die Umschreibungstechniken und die Gliederungstechniken (sgn. Outlining).

Die **Umschreibungstechniken** sind vor allem dann behilflich, wenn man etwas zum Ausdruck bringen möchte und ein wichtiges Wort in dem aktiven Wortschatz des Sprechenden fehlt. Um dieses Wortschatzdefizit zu kompensieren, kann man das fehlende Wort umschreiben, paraphrasieren, mit anderen Worten formulieren. Man kann den Satz ebenfalls umformen oder sich selbst korrigieren.

Die **Gliederungstechniken** spielen eine wichtige Rolle, in dem sie dem Lerner helfen, die Schlüsselaussagen und die innere Logik des gesprochenen Textes zu identifizieren und dem Sprechpartner zu vermitteln. (ebenda: 100)

### **4.3. Übungstypologie nach H.-E. Piepho**

(vgl. Piepho 1978)

Als Nächstes soll auf die Typologie nach H.-E. Piepho eingegangen werden. Dieses beurteilt die Übungen und Aufgaben nach dem Kriterium von deren Funktion. Man teilt sie in fünf Gruppen ein: Aufgaben und Übungen, die die Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren, simulieren und echte Kommunikation sind.

Bei der Erstellung dieser Typologie wurde auch auf Beispiele aus *Mündliche Sprachproduktion* (Schreiter 2001), aus der Fernstudieneinheit *Fertigkeit Sprechen* (Schatz 2007: 148-164) und *Spiele im Unterricht* (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 100-105) zurückgegriffen.

#### **4.3.1. Aufgaben und Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten**

Es handelt sich um stark gesteuerte Aufgaben und Übungen, bei denen sich der Lerner an der Vorlage oder an dem Muster orientiert. Dazu zählen beispielsweise:



(1) Aufgaben und Übungen zu Dialogen mit rein reproduktivem, stark imitatorischem Charakter

- Modelldialoge werden von der Kassette vorgespielt, vorgesprochen. Anschließend prägen sich die Lerner die Modelldialoge ein und sprachen sie nach. (Das Nachsprechen von Dialogen hat das Ziel, Modelle einzuprägen, z.B. sich begrüßen – auf Begrüßung reagieren)

(2) Reime, Gedichte, Lieder zum Auswendiglernen

(3) Übungen zur Phonetik

- Intonationsmuster von Aussage, Wort- und Satzfrage, Aufforderung, Ausruf
- Wortphonetik, Satzphonetik<sup>15</sup>

#### **4.3.2. Aufgaben und Übungen, die mündliche Kommunikation aufbauen**

Hierbei findet man Aufgaben und Übungen zur Grammatik, zur Arbeit an Dialogen und nicht zuletzt diejenigen, die durch Bilder oder Lexik gesteuert sind.

(1) Aufgaben und Übungen zu Grammatik

- sgn. Bandwurmsatz<sup>16</sup>-Spiel: man produziert Sätze aus Phrasen
- es kann auch in umgekehrter Richtung erfolgen – lange Sätze in kürzere oder in Phrasen zerlegen
- Sätze miteinander verbinden (Übungen zu Konjunktionen)
- Geschichten mit einem merkwürdigen Schluss – über Gründe dieses Schlusses spekulieren (Anwendung von Konjunktionen *weil, denn, deshalb*)
- Sätze wortweise oder phrasenweise aufbauen (jeder Sprecher führt einen begonnenen Satz durch ein Wort /eine Phrase weiter). Als geeignet, bekannt und beliebt erweist sich z.B. das Spiel *Koffer packen*.
- Sätzepuzzle: Mehrere Sätze werden in je zwei Teile zerteilt und von den Lernern wieder zusammengelegt

(2) Aufgaben und Übungen zur Arbeit an Dialogen

---

<sup>15</sup> Schreiter 2001: 917

<sup>16</sup> Bandwurmsatz – (*scherzhaft, abwertend*) – überaus langer, verschachtelter Satz

- Gesprächsübungen mit Sprechkarten als Leitfaden: Vorgaben in Dialogbeiträge umwandeln
- Dialogvariationen: Den Dialog auf die eigene Situation transponieren
- Dialoggeländer: aus Redeteilen Gespräche zusammenstellen
- offener Dialog mit Inhaltsangabe und der Angabe der Sprechintention: Einfache Rollenspiele bilden
- offener Dialog, in dem nur die Äußerungen des Dialogpartners (evtl. Redemittel als Hilfe) angegeben sind
- Verzweigungsdialoge: Aufgabe - Vorschläge und Varianten für den Inhalt und die sprachliche Form anführen
- auf Interview vorbereiten: Man lernt Fragen zu stellen (Fragen üben mit Kärtchen)

### (3) Bild- und lexikgesteuerte Aufgaben und Übungen

- Fragen üben mit Bildern: Am besten eignen sich Bilder, die viele Deutungen und Fragen zulassen. Zwei Lernergruppen: Frage- und Expertengruppe
- Brainstorming, Wortigel, Assoziationen zu bestimmten Begriffen oder zu Bildern / Illustrationen: Zur Bewusstmachung von Kontexten, als Einstieg ins Thema und zum Aufgreifen von Vorwissen gut geeignet
- Hypothesen zu Bildern aufstellen: mit Hilfe eines Wortgeländers eine Geschichte erzählen
- Über Bilder sprechen, zu Bildern Ideen sammeln, Bilder interpretieren: Sinnvoller und interessanter ist es, wenn Informationslücken geschaffen werden<sup>17</sup>
- Übungen zu Informationslücken müssen sich nicht nur auf Bilder beschränken<sup>18</sup>
- Perspektivenwechsel: Eine vorgegebene Geschichte aus der Perspektive einer anderen Person / eines Gegenstandes erzählen
- Reizwortgeschichte<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Informationslücke (engl. information gap): bei Partnerübungen verfügt A über Informationen, die B nicht hat, aber bekommen möchte. Beispiel: A hat Zeichnung, die B nicht kennt. B muss anhand der Beschreibung von A zeichnen.

<sup>18</sup> Das Handbuch *Wechselspiel* (Dreke/Lind 1992) bietet so genannte „Information-gap“-Übungen, d.h. Übungen, bei denen eine echte Informationslücke besteht. (siehe Anhang Nr. 3 und 4)

### 4.3.3. Aufgaben und Übungen, die mündliche Kommunikation strukturieren

#### (1) Strukturübungen zu dialogischen Texten

bestehen v.a. aus Übungen zu Vorformen einer Diskussion

- Ordnen durcheinandergewürfelter Dialogrepliken, z.B. bei einem Interview (kann allerdings nur schriftlich durchgeführt werden)

Abb.10 Durcheinandergewürfelte Dialogrepliken ordnen (*Hollenstein 2008: 7*)

<u>Aufgabenstellung:</u> Sortieren Sie Fragen und Antworten des Dialogs!	
_____	Ich möchte mir heute den neuen James-Bond-Film ansehen. Hast du auch Lust?
_____	Ja, gerne. Wann fängt der Film an?
_____	Bis dann! Tschau!
_____	Um acht.
_____	Ich freue mich auch! Bis dann!
_____	Gut, um Viertel vor acht. Super, ich freu´ mich!
__2__	Hallo, Johanna! Was machst du denn hier?
_____	Dann könnten wir uns hier um Viertel vor acht treffen.
_____	Na, hallo, Anna!
__1__	Ja, ich mir auch.
_____	Ich schaue mir das Kinoprogramm an.
_____	

- Ein Statement formulieren/begründen bzw. differenzieren
- Pro- und Contra-Argumente sammeln oder durcheinandergewürfelte Argumente zu einem Thema diesen zwei Gruppen zuordnen (schriftliche Durchführung) → in Sätze umformen (mündlich) → Diskussion

<sup>19</sup> Die Reizwortgeschichte verläuft wie folgt: Auf einen Stichwortzettel werden drei Substantive (z.B. Handtuch-Liebe-Hochhaus) notiert, aus denen spontan eine kurze einfache Geschichte zu formulieren ist. Dabei geht es vor allem darum, das Reden nach Stichwörtern zu üben. Da vornehmlich das spontane Sprechen geübt wird und somit ziemlich große Anforderungen an die Lerner gestellt werden, eignet sich diese Aufgabe erst ab der Sprachniveaustufe B2. (Lisá 2008: 3)

Abb.11 Pro- und Contra-Argumente zu einem Thema sammeln (*Mittelpunkt C1, bisher unerschienen, erhältlich unter: [www.klett.de](http://www.klett.de)* )



→ TELC

**2 Pro und contra Tauschringe**

**a** Formulieren Sie die Pro-Argumente aus, die Sie in Aufgabe 1c gehört haben, und überlegen Sie sich mögliche Contra-Argumente. Tauschen Sie sich im Kurs aus.

**b** Führen Sie zu viert eine Diskussion über folgende Aussage: „Tauschringe sind eine moderne Form der Nachbarschaftshilfe.“ Gehen Sie dabei folgendermaßen vor.

- Sagen Sie, inwieweit Sie der Aussage zustimmen bzw. sie ablehnen.
- Führen Sie Gründe und Beispiele an.
- Gehen Sie auch auf die Argumente der anderen ein.
- Die Redemittel auf der nächsten Seiten können Ihnen helfen.

- Strukturierte Bildbeschreibung, Bilddiktat<sup>20</sup>, Montagsmaler<sup>21</sup>

## (2) Strukturübungen zu monologischen Texten

- Text hören, Gliederungssignale feststellen (z.B. durch Signalkarten anzeigen): Pausen, die Absätze signalisieren; sprachliche Mittel, die den Abschluss bzw. den Beginn eines neuen Gedankens anzeigen usw.
- An sprachlichen Mitteln üben, die ein Nacheinander der Darstellung deutlich machen: *zuerst, dann, da später, danach, zuletzt*
- Sprachliche Mittel für eine Wegbeschreibung zusammentragen, ordnen
- Wortgeländer für eine mündliche monologische Darstellung (Erzählung, Beschreibung, Bericht, ...) erarbeiten
- Gedankliche Gliederung eines Textes in Stichpunkten notieren (nur schriftlich möglich)
- Geschichten zu Ende erzählen (für praktische Beispiele siehe Anhang Nr.1)

<sup>20</sup> Bilddiktat: Einerseits ist es eine Hörverstehensübung und andererseits eine Sprechübung. Alles, was man braucht, ist ein Bild, Schreibzeug und Papier.

Ablauf: Eine Person beschreibt, was sie auf einem Bild sieht, die anderen zeichnen, was sie hören. Die Aufgabe ist (je nach Bild) ziemlich anspruchsvoll, ist aber eine gute Abwechslung zu den normalen Hörverstehensaufgaben, wo man Kreuze machen oder Wörter aufschreiben muss. (<http://cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/2005/11/06/bilddiktat>)

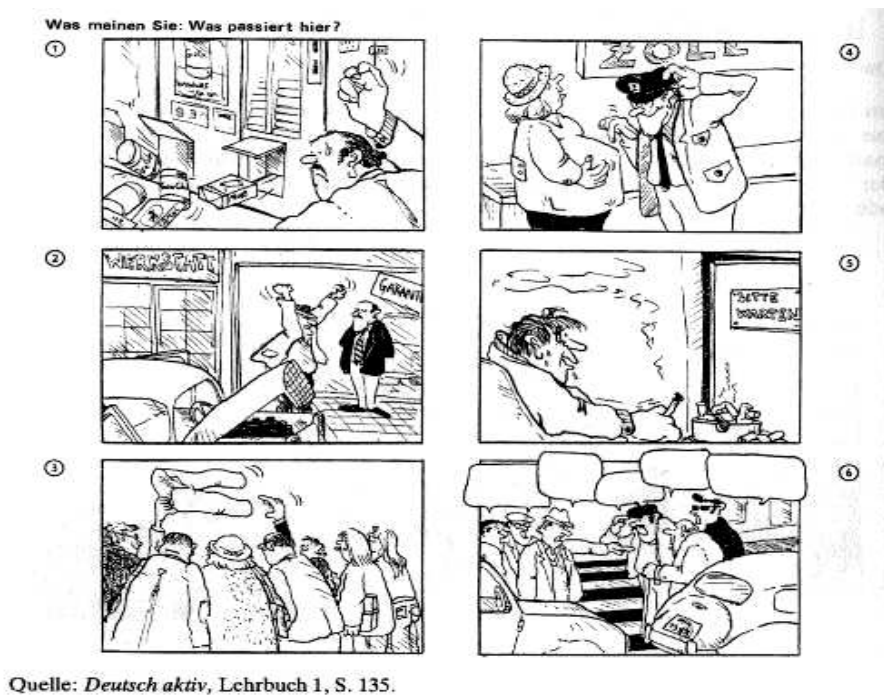
<sup>21</sup> Montagsmaler (genannt nach einer deutschen Schnelldatesendung, die in den 70er Jahren in ARD lief): Es traten vier Gruppen gegeneinander an (jeweils zwei Kindergruppen, sowie zwei Erwachsenengruppen). Ziel des Spiels war es, in einer vorgegebenen Zeit so viele Begriffe wie möglich zu erraten. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Montagsmaler>) Im Deutschunterricht werden einfache Begriffe auf einem Zettel der jeweiligen Person gezeigt, die diese dem Publikum vorspielen muss. Oder der Lehrer/Lerner beginnt ein Bild zu skizzieren oder am OHP langsam aufzudecken und es ist so schnell wie möglich zu erraten, worum es sich dabei handelt. (Karbe 2000a: 44)

#### 4.3.4. Aufgaben und Übungen, die mündliche Kommunikation simulieren

##### (1) Aufgaben und Übungen zu Dialogen

- Rollenspiele<sup>22</sup>
- Planspiele
- Erfinden eines möglichen Dialogs zwischen den in einem Bild dargestellten Personen

Abb.12 Erfinden möglicher Dialoge zu Bildern (Neuner/Krüger/Grewer 1980: 114)



- Erfinden eines möglichen Dialogs in einer bestimmten, mündlich vorgegebenen Situation.

Abb.13 Erfinden eines möglichen Dialogs in einer mündlich vorgegebenen Situation  
(Daniels/Estermann/Köhl-Kuhn 2007b: 14)

##### Ein Streitgespräch

- Bilden Sie Dreiergruppen: Zwei Personen führen ein Streitgespräch, eine dritte Person beobachtet das Gespräch und macht sich dabei Notizen über den Verlauf.

<sup>22</sup> Näheres zu Rollenspielen siehe Kapitel 4.5.2.

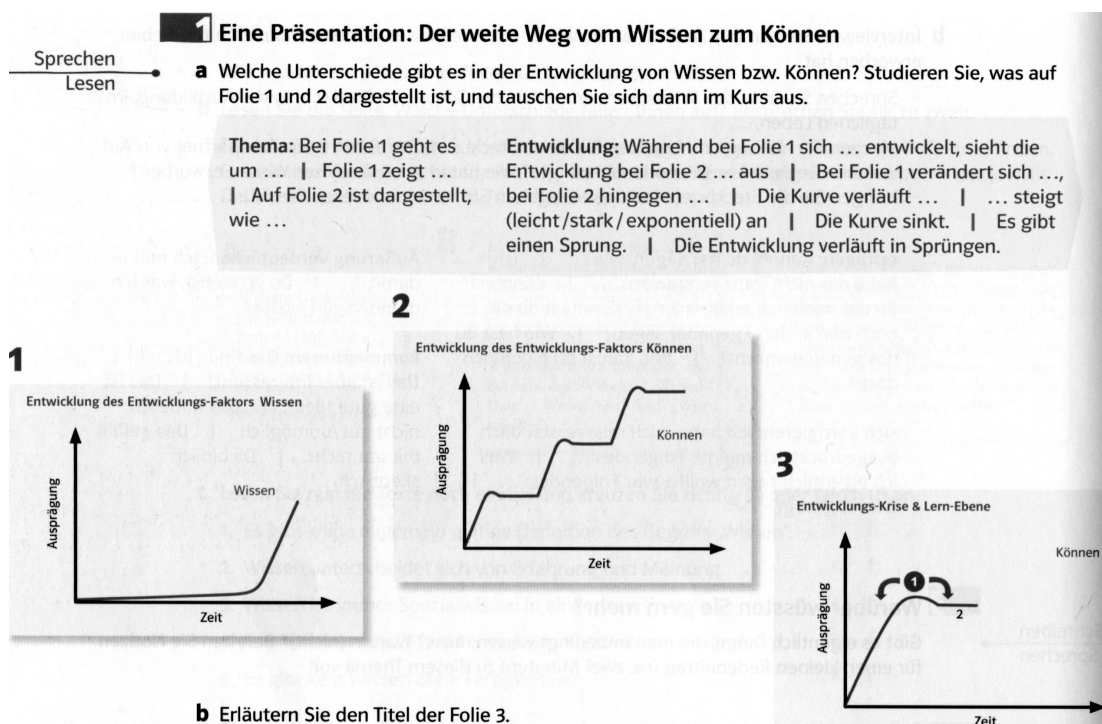
- *Situation: Sie wollen mit einer Freundin/einem Freund in Urlaub fahren und haben vereinbart, dass Sie sich die Vorbereitungen teilen. Ihr Partner/Ihre Partnerin, hat den Eindruck, dass Sie fast nichts getan haben und beschwert sich bei Ihnen. Sie begründen, warum Sie nicht dazu gekommen sind.*
- Bereiten Sie vor dem Gespräch Ihre Rollen vor: Notieren Sie jeweils auf Kärtchen die Kritik am Partner bzw. die Motive und Hintergründe Ihres Handelns.
- Führen Sie nun das Gespräch. Hören Sie Ihrem Gesprächspartner konzentriert zu und wiederholen Sie mit Ihren eigenen Worten, was er/sie gesagt hat. Fragen Sie, ob er/sie sich richtig verstanden fühlt.

- Erfinden möglicher Dialoge zu einem Videofilm, der ohne Sprache gezeigt wird
- Frage nach dem Weg und Wegbeschreibung mit Hilfe eines Stadtplans

## (2) Aufgaben und Übungen zu Monologen

- Versprachlichen der Daten einer Tabelle/eines Schaubildes

**Abb.14** Versprachlichung eines Schaubildes (Daniels/Estermann/Köhl-Kuhn 2007a:96)



- Durchsagen (auf Bahnhöfen/Flughäfen) formulieren aufgrund schriftlich vorgegebener Inhalte
- Handlungsbeschreibung (z.B. Montieren eines Möbelstücks) aufgrund einer Zeichnung
- Beschreibung der Zubereitung eines Gerichts als Fernsehkoch auf der Basis eines stummen Videos und eines Rezepts
- Erfinden innerer Monologe von Personen, die auf Bildern/in Bildergeschichten dargestellt sind
- Bildbeschreibung, Bilderzählung, Bildinterpretation
- Erzählung zu einer Bildergeschichte (siehe Anhang Nr.6)

#### **4.3.5. *Echte Kommunikation im Klassenzimmer (sgn. classroom discourse)***

Während des Unterrichtes verlaufen im Kursraum zwei Typen von „classroom discourse“:

##### a) Vertikale Kommunikation zwischen Lehrer und Lerner

Diese Kommunikationsart ist hierarchisch, indem der Lehrer die Rolle der bestimmenden Instanz im Unterricht übernimmt. Dabei gibt es konkrete Handlungsanweisungen. Die Lerner auf der anderen Seite stellen Fragen, falls sie die Aufgabenstellungen nicht verstehen, wenn sie den Lehrer werten oder aber auch wenn sie eigene Wünsche, Fragen, Feststellungen und Wertungen formulieren.

##### b) horizontale Kommunikation zwischen den Lernern

Diese Art von Kommunikation ist interaktiv und erfolgt durchlaufend innerhalb des Unterrichts. Die Lerner pflegen soziale Kontakte – sie begrüßen sich, reden sich an, bitten einander um Hilfe, bedanken sich für sie oder sie entschuldigen sich, wenn es zu Missverständnissen kommt oder etwas schief geht. Sie stellen einander Vergewisserungsfragen oder Fragen bezüglich der Organisation der Arbeit usw.

#### **4.4. Zusammenfassende Anmerkungen zu den Typologien**

Wie bereits die Darstellung beider Typologien andeutet, unterscheiden sie sich wesentlich voneinander. Die erste Typologie teilt die Aufgaben und Übungen nach der Art des Sprechens in Übungen und Lerntechniken zum monologischen und dialogischen Sprechen ein. Die zweite Typologie dagegen teilt die Übungen und Aufgaben nach dem Kriterium ihrer Funktion in vorbereitende, aufbauende, strukturierende und simulierende ein.

Einer der Unterschiede beider Typologien besteht darin, dass die Typologie nach Piepho nur Aufgaben und Übungen beinhaltet, die der Lehrer im Unterricht einsetzen kann, wobei die Typologie nach Henrici/Riemer noch dazu Techniken präsentiert, die der Kursteilnehmer beim Lernen anwenden kann.

Alle Lerntechniken befassen sich nicht ausschließlich mit der Fertigkeit Sprechen, sondern mit dem Lernen allgemein, das die Grundlage für die sprachliche Reproduktion bildet.

Die Typologie nach Henrici/Riemer bietet keine Übungen und Aufgaben zur Aktivierung des Wortschatzes, dafür bietet sie jedoch die Vermittlung von Kompensationstechniken und Gliederungsübungen.

#### **4.5. Spiele**

Das Spiel ist ein wesentliches Element unserer Kultur und wurde mittlerweile zum unentbehrlichen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Einerseits trägt das Spiel zur Auflockerung des Unterrichtes bei, andererseits ist es - und zwar in erster Linie - ein wirksames Mittel zur Wiederholung, Festigung und Aktivierung von verschiedenen sprachlichen Phänomenen. Nur schwer lassen sich die Grenzen zwischen Spiel und Arbeit festlegen. Sowohl bei der Arbeit als auch beim Spiel sind Konzentration, Denken, Disziplin, Selbst- und Mitverantwortlichkeit erforderlich. Die Spiele haben zudem Übungswert, und Üben bzw. Lernen wird als eine Art von Arbeit gesellschaftlich anerkannt. Alle Spiele verfolgen und verzeichnen Lerneffekte, da sie wirklichkeits-, lernstoff-, aktions- und erfahrungsbezogen sind. (Behme <sup>4</sup>1992: 10)



Alle Spiele, die einen Lernprozess begünstigen und fördern, bezeichnet man als **Lernspiele**<sup>23</sup> oder auch **didaktische Spiele**.

In der spieltheoretischen Literatur herrscht keine Übereinstimmung hinsichtlich der Definition des Spiels und der Gliederung in Gruppen nach unterschiedlichen Kriterien und in der Terminologie allgemein<sup>24</sup>.

Zu charakteristischen Merkmalen von Spielen allgemein zählt die Zielgerichtetheit, wobei der Spielverlauf offen bleibt. Beim Spielen achtet man auf die Einhaltung von Regeln. Alle Spieler haben gleiche Rechte und Chancen auf Erfolg. Man setzt sich handelnd mit den Mitspielern oder dem Spielobjekt auseinander. Spiele erzeugen Spannung, die auf die Unvorhersehbarkeit ihres Ausgangs zurückzuführen ist. Sie wecken Emotionen und affektive Beteiligung (Wettbewerbssituation, hohe Aufmerksamkeit).

Mit dem Einsatz von Spielen zielt man gleichzeitig auf mehrere Aspekte ab. Am Anfang des Schuljahres oder am Kursanfang gemeinhin, wenn sich die Lerner noch nicht kennen, bieten Spiele die Möglichkeit zum gegenseitigen Kennenlernen. Sie initiieren und fördern das freie, regelgeleitete Sprechen. Sie helfen, nicht-sprachliche Ausdrucksformen (Mimik, Gestik usw.) mit einzubeziehen. Sie kompensieren teilweise den fehlenden Bezug zum Zielsprachenland.

Spiele erreichen eine hohe Effektivität, da sie keine Langeweile aufkommen lassen. Nach Koenig (2003: 8-9) gibt es drei maßgebliche Ursachen für Langeweile im Unterricht. Als Erstes ist das Desinteresse auf die mangelnde methodische Flexibilität des Lehrers und damit auf einen Mangel an methodischer Abwechslung zurückzuführen. Als Weiteres nennt er die nicht immer einsehbare Sinnhaftigkeit der Beschäftigung. Und schließlich wird auf die Zwanghaftigkeit des Unterrichtsgeschehens hingewiesen, in dem die Lerner keine Möglichkeit haben, auf die Gestaltung der Lernprozesse Einfluss zu nehmen und aktiv daran mitzuwirken. Auf diese Kritikpunkte geben fast alle Spiele eine Antwort.

---

<sup>23</sup> Zur Ableitung des Kompositums Sprachlernspiele wird Folgendes erklärt: Spiele können sowohl von den Muttersprachlern als auch von den Lernern einer Fremdsprache gespielt. Im Unterschied zu Muttersprachlern verfolgt man bei den Fremdsprachenlernern noch einen weiteren Aspekt, und zwar den der Fremdsprachenerneuerung.

<sup>24</sup> Ronald Grätz (2001:7) versteht den Begriff *szenisches Spiel* als Oberbegriff für alle Spiele, in denen rollengebundenes und situatives Sprachhandeln von Bedeutung ist (d.h. Interaktionsspiele, Dialogspiele, Rollenspiele, Planspiele, Simulationsspiele, Spiele mit Stofftieren, Handpuppen, Marionetten usw.) Im Gegensatz dazu definiert Heyd (1991: 156) das *szenische Spiel* als Schultheater, dass für den Fremdsprachenunterricht keine große Rolle spielt.

Bei den Spielen zieht sich die Lehrperson zurück und die Vermittlung vom sprachlichen Handeln geschieht auf spielerische Art und Weise und nicht durch ständiges Abfragen. Die Spiele werden von den Schülern als sinnvoll empfunden, da sie selber agieren<sup>25</sup> können und dabei tatsächlich fremdsprachliche Strukturen einüben. Die Zwanghaftigkeit tritt beim Spielen in den Hintergrund, da die Lerner nicht direkt vom Lehrer, sondern von den Spielregeln gesteuert werden und über den Spielverlauf oft ziemlich frei entscheiden können. Die Lerner versenken sich im Verlauf tief ins Spiel, so dass man von einer Verbindung zwischen Alltagserfahrung und der pädagogisch bestimmten Lehr-Lernsituation spricht.

#### 4.5.1. Klassifizierung von Spielen<sup>26</sup>

Abb.15 Klassifizierung von Spielen nach Heyd (1991: 159-160)

<u>Spiele mit Sprache</u>	<u>Spiele durch Sprache</u>	
<u>Lernspiel</u> (geschlossen)	<u>Rollenspiel</u> (im weiteren Sinne) (offen)	
	<u>Rollenspiel</u> (im engeren Sinn)	<u>Plan-/Simulationsspiel</u>
(für Lernziele im formalen Bereich; dient Einübung von Drills; Spielverlauf und Ziel eindeutig festgelegt und leicht im Voraus planbar)	inhaltlich definiert; verlangt bestimmte Verhaltensweisen vom Spieler (im FU meist aktionale Rollen: Käufer ...; Rolle, Situation, Raum, Zeit vorgegeben; Spieler stellen mögliche Entwicklung vor	beschreibt bestimmte Aufgabe, stellt formale Arbeitshilfen bereit; Spieler nicht auf bestimmte Verhaltensweisen festgelegt. (Spieler sollen bestimmte Aufgabe aufgrund bestimmter Voraussetzungen lösen; falsche Entscheidungen wirken sich auf Ergebnis des Spiels aus. Spieler machen Erfahrungen im Spiel, die Wirklichkeit vorwegnehmen.)
<b>1. Lernspiel mit Sprache</b> (fremdsprachliches Material)		

<sup>25</sup> Koenig (2003: 9) bezeichnet die Lernerorientierung in seinem Text mit dem Begriff der „*personalen Authentizität*“.

<sup>26</sup> Über die uneinheitliche Klassifizierung von Spielen wurde schon gesprochen. In dieser Arbeit hält sich an der Einteilung von Heyd (1991: 153-160)

in einfaches Spielschema – <i>Bingo, Lotto ...</i> – eingebaut)		
<b>2. Lernspiel durch Sprache</b> (Ansätze von Sprachgebrauch, aber in reduzierter, künstlicher Form: <i>Rate-, Quizspiel</i> )		
<b>3. kommunikativ orientiertes Lernspiel</b> (wenn gewisse Offenheit, z.B. Spieler Rateziel und Fragestrategien selbst entwickeln können)		
<b>4. Lernspiel (offene Form)</b> für den kommunikativen Unterricht (spielerische Kommunikation ohne Lernen als Ziel) (selten)		

#### 4.5.2. Rollenspiel

Unter Rollenspielen verstehen wir Spiele, die Situationen simulieren, die aus dem Erfahrungsbereich der Lernenden stammen und die die Situationen probeweise vorwegnehmen, die im Zielsprachenland mit großer Wahrscheinlichkeit auftauchen können und gemeistert werden müssen. (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 100)

Im Unterschied zum szenischen Spiel einerseits, in dem die reproduktive Darstellung einer Handlung und eine dramatisierende Darstellung von Belang sind, und zur Simulation andererseits, in der auf Grund von Faktenanalyse und –diskussion Stellung zu einer problematischen Situation genommen werden soll, hat das Rollenspiel seinen Schwerpunkt in der Anwendung der Sprache im sprachlichen Verhalten der Personen in bestimmten Situationen nach allgemeinen Vorgaben oder in freier Gestaltung.<sup>27</sup>

Einerseits werden neue sprachliche (Teil-)Fertigkeiten entwickelt. Die Lerner eignen sich an, sprachlich und emotional zu interagieren sowie auf unvorhersehbare Äußerungen argumentativ zu reagieren. Alle vorher eingeübten Teilaspekte der

<sup>27</sup> <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Rollenspiel> (Stand: 15.4.2008)

Sprache (Grammatik, Wortschatz, Aussprache) werden parallel und adäquat eingesetzt, damit ein komplexes Ganzes entsteht.

Andererseits knüpfen die Lerner an ihre bisherigen Lebenserfahrungen an und bringen Erlebnisse und praktische Kenntnisse aus ihrer Erfahrungswelt mit ein.

Rollenspiele werden sowohl aus dem Stegreif (d.h. ohne Vorbereitung und irgendwelche Vorlagen) als auch mit Vorbereitung und Rollenkärtchen realisiert. Bei Anfängern empfiehlt sich das Spielen mit Vorlagen und am besten in Paarbeit. Die Durchführung in Gruppenarbeit sollte erst später erfolgen, da es für die Lerner hinsichtlich der Orientierung im Gespräch und der Interaktionsanforderungen relativ anspruchsvoll ist. In der Anfangsphase ist kurze eine Spieldauer zu empfehlen, damit keine Langeweile entsteht.

Die Themen für die Rollenspiele beruhen auf Alltagssituationen und Eigenerfahrungen oder auf fiktiven Fantasiesituationen. Die erstgenannten gehen von den Situationen aus, die im wirklichen Leben vorkommen können. Das hilft den Lernern, die real eintretende Situation anschließend besser zu bewältigen. Dazu zählt z.B. ein Vorkommnis im Restaurant, wo der Kunde dem Kellner seine Unzufriedenheit wegen des schimmeligen Brotes äußert. Die Rollenspiele, die auf fiktiven Fantasiesituationen beruhen, gehen meistens von Lesetexten aus. In dem Lehrbuchtext wird beispielsweise über die Zerstörung der Alpenlandschaft gesprochen. Anschließend wird zu einer Podiumsdiskussion aufgefordert, in der die Lerner unterschiedliche Rollen, wie z.B. Vertreter von Greenpeace oder Hotelbesitzer auf einem Urlaubsort in den Alpen, übernehmen.

Das Rollenspiel läuft in drei Phasen ab<sup>28</sup>:

#### I. Vorbereitungsphase oder Spieleinführung

In dieser wird der Spielleiter (zunächst meist der Lehrer, später auch die Lerner) benannt. Die Rollenkarten, auf denen eine kurze Darstellung der vorgegebenen Rolle geschrieben steht, werden an die Lerner verteilt und die Rollen werden den jeweiligen Lernern oder Lernergruppen zugeordnet. Die Rollenkarten werden gelesen und Argumente werden gesammelt. Die Requisiten werden zusammengetragen und der Spielort wird gestaltet. Die Beobachter werden bestimmt

---

<sup>28</sup> Die Gliederung und Zuordnung der einzelnen Aspekte zu den Phasen ist der Fernstudieneinheit *Spiele im Deutschunterricht* (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 101-103) und der Webseite <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Rollenspiel> (Stand: 15.4. 2008) entnommen.

und genaue Beobachtungsaufgaben werden schriftlich festgehalten. Die Rolle des Beobachters ist es, während des Spiels aufmerksam zu verfolgen, wie das Spiel abläuft und wie die Spieler ihre Rolle gestalten.

## II. Durchführungs- und Spielphase

In dieser Phase findet das Rollenspiel selbst statt. Die nicht beteiligten Lernenden beobachten das Spiel. Man kann den Spielern ein Namensschild mit ihrer Rolle auf den Pullover kleben. Es ist wichtig, dass sich die Lerner in ihre Rollen hineinversetzen, so dass sie auch wirklich handeln, z.B. empört vom Tisch aufstehen, das Lokal verlassen, das Geld auf den Tisch knallen usw. (im Restaurant: Kellner versus Gast). Der Lehrer achtet darauf, dass das Rollenspiel möglichst ununterbrochen verläuft. Es trägt zur realitätsnahen Atmosphäre und zum Freispielen bei.

## III. Spielauswertung und eventuell Wiederholung

Nach dem Spiel kommt die Diskussion über den Verlauf. Zunächst äußern sich die Spieler über ihre Empfindungen. Somit entwickelt sich eine gewisse Distanz zum Spiel. Dann äußern sich die Beobachter. Wichtig ist, dass die Formulierungen der Beobachter nicht als Kritik an spielenden Personen ausklingen.

Zuerst bespricht man die **Rollenmerkmale**: *Wie war der Kellner? War er zu grob, zu freundlich?*

Dann geht man auf den **Spielablauf** und die **Lösung** des Konfliktes ein: *Worin bestand der Konflikt? Wie wurde er gelöst? Hat sich ein Spieler auf Kosten der anderen durchgesetzt? Zeigte er Verständnis für das Anliegen der anderen? Gibt es Alternativen für die gefundene Lösung?*

Als Letztes widmet man sich dem Aspekt der sprachlichen Gestaltung, dem adäquaten Gebrauch von **Redemitteln**.

Die Diskussionsergebnisse (Verbesserungsvorschläge usw.) werden festgehalten.

Zur Fehlerkorrektur während des Rollenspiels wird Ähnliches wie zur Korrektur des freien Sprechens gesagt. Auf keinen Fall darf der Verlauf eines Rollenspiels unterbrochen werden, auch wenn die Teilnehmer korrigiert werden wollten. Der Lehrer sammelt im Laufe des Spiels nur schwerwiegende Fehler, präsentiert und korrigiert sie zusammen mit der Lernergruppe ohne Bezug zu

betroffenen Lernenden. Dieser Phase können eventuell Übungssequenzen angeschlossen werden.

### 4.5.3. Planspiel

Es handelt sich um umfangreiche Simulationen, die mehrere Rollenspiele enthalten können. Sie begrenzen sich nicht nur auf den Deutschunterricht, sondern finden oft innerhalb des Geschichts- und Sozialkundeunterrichts statt.

Abb.16 Planspiel (aus Mittelpunkt C1, erhältlich unter [www.klett.de](http://www.klett.de))

Sprechen  
Schreiben

#### Planspiel Tauschring

**a** Gründen Sie einen Tauschring. Bilden Sie dazu zwei Arbeitsgruppen. Präsentieren und diskutieren Sie anschließend die Ergebnisse im Kurs.

**Gruppe 1:** Erarbeiten Sie die Spielregeln (z. B. Was darf getauscht werden bzw. was nicht? An wen kann man sich bei Schwierigkeiten wenden?) und notieren Sie sie auf einem Plakat.

**Gruppe 2:** Legen Sie ein Verrechnungssystem fest (z. B. Wie wird der Wert der Dinge oder Dienstleistungen, die getauscht werden, gerecht erfasst?) und entwerfen Sie ein Scheckheft.

**b** Schreiben Sie je ein Angebot und ein Gesuch auf ein Kärtchen und versehen Sie es mit Ihrem Namen. Heften Sie die Kärtchen in die entsprechende Rubrik der Suche- / Biete-Liste an der Tafel.

**Suche**

Wer hilft mir beim  
Vokabeln lernen?  
Vladimir

**Biete**

Einführung in  
japanisches Kochen  
Mitsuko

**Suche**

Gebrauchtes Kinderrad  
Paolo

**c** Gehen Sie nun an die Tafel und wählen Sie ein bestimmtes Angebot oder Gesuch aus. Gehen Sie auf den/ die potentiellen Tauschpartner zu. Nun kann der Tauschhandel beginnen.

**d** Werten Sie die Tauschbeziehung aus. Was hat gut bzw. nicht gut geklappt? Machen Sie Verbesserungsvorschläge.

Es geht einerseits um die aktive Anwendung der Sprache, andererseits legt man großen Wert auf soziale Fähigkeiten, zu denen Aktivitäten wie etwas erarbeiten, einander zuhören, sich gegenseitig unterstützen und Kompromisse schließen zählen. Ziel des Planspiels ist es, Lösungen zu einer komplexen Aufgabe - z.B. den Mond besiedeln oder die Nasa-Landung (vgl. Anhang Nr.5) - zu finden.

Das Planspiel weist bestimmte Merkmale auf: Es beruht nicht auf Einzel- oder Paarbeit, sondern es wird immer in Gruppen gearbeitet. Oft sind die Lerner in Gegnergruppen eingeteilt, wobei die eine Gruppe Pro-Argumente und die andere Contra-Argumente zum jeweiligen Problem sammelt. In der Regel erfordert das Planspiel längere Bearbeitung und Durchführung, da man notwendige Informationen in unterschiedlichen Ressourcen und Quellen ausfindig machen muss – in

Bibliotheken, durch Interviews mit Fachleuten usw.. Charakteristisch für das Planspiel ist die Prozessorientiertheit, d.h. der Weg zum Ziel, der Prozess der Lösungsfindung. Am Ende des Spiels wird jedoch erwartet, dass die „Expertengruppe“ zu einer Lösung des Problems gelangt.

Im Anhang wird am Beispiel der „Nasa-Landung“ demonstriert, wie man ein Planspiel praktisch durchführen kann.

#### 4.6. Feste Wortverbindungen – Redewendungen und Sprichwörter

Die Behandlung von Redewendungen und Sprichwörtern in der Fremdsprachendidaktik wurde lange Zeit vernachlässigt und außer Acht gelassen. Die Gründe mögen wohl darin liegen, dass richtige und angemessene Benutzung von Redewendungen hohe Anforderungen sowohl an die Lehrer als auch an die Lerner stellt und dass beim Prozess der Aneignung Schwierigkeiten aller Art vorkommen können. Die Behandlung von Phraseologismen im Unterricht und ihre produktive Anwendung im Alltagsleben setzt verhältnismäßig gute Fremdsprachenkenntnisse voraus. Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass sich dieser Bereich großer Beliebtheit bei den Lernenden erfreut, denn sie beweisen damit eingehende Sprachkenntnisse und machen somit die Sprache lebendig.

Heutzutage wird diesem Gebiet, das mittlerweile als *Phraseodidaktik* bezeichnet wird, mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Moderne Lehrwerke beziehen sie zunehmend mit in den Sprachunterricht ein und es existieren bereits einige Themenhefte und Handbücher, die sich mit diesem Bereich auf theoretischer Ebene befassen.<sup>29</sup>

Feste Wortverbindungen, die häufig auch mit dem Terminus *Phraseologismen* bezeichnet werden, gliedert man nach ihren spezifischen Merkmalen noch näher in Kollokationen, Funktionsverbgefüge, Wortidiome, Satzidiome, Sprichwörter und geflügelte Worte.<sup>30</sup>

Die **Kollokationen** sind Verbindungen von Wörtern, die üblicherweise zusammen vorkommen (z.B. *Zähne putzen*).

Die **Funktionsverbgefüge** kennzeichnen sich durch ein bedeutungsentleertes Verb und einem Nomen, das die Hauptbedeutung trägt (z.B. *einen Beitrag leisten*).

Die **Wortidiome** bestehen aus mindestens zwei Wörtern, sind stabil und lexikalisiert und für wortspielerische Abwandlungen geeignet (z.B. *mit Kind und Kegel (ausrücken)*, *faul wie ein Sack sein*<sup>31</sup>).

Die **Satzidiome** sind voll-, teil- oder nichtidiomatische Redewendungen, die in größere Kontexte eingebettet und Enttäuschung (*Zum Teufel!*), Empörung (*Zieh*

---

<sup>29</sup> An dieser Stelle möchte ich auf den Band von Barbara Wotjak (1989) und die Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*, Themenheft *Redewendungen und Sprichwörter* aufmerksam machen.

<sup>30</sup> Gliederung in Untergruppen nach Wotjak (1996: 4-5)

<sup>31</sup> Beispiele von Redewendungen sind dem kleinen Lexikon von Julius Chromečka (2003: 15,24) entnommen. Übersetzung: *mit Kind und Kegel (ausrücken)* – vyrazit s celou rodinou; *faul wie ein Sack sein* – být líný jako veš; *Zieh Leine!* – Odprejksni!; *Alle Achtung!* – Všechna čest!; *Hals- und Beinbruch!* – Zlom vaz!; *Und ob!* – Aby ne!



*Leine!*), Anerkennung (*Alle Achtung!*), Ermunterung (*Hals- und Beinbruch!*) oder Zustimmung (*Und ob!*) ausdrücken.

Die **Sprichwörter** sind allgemein bekannte, ins Bewusstsein der Leute geprägte Sätze, die eine Lebensregel oder eine erworbene Weisheit in prägnanter Form zum Ausdruck bringen (z.B. *Wer A sagt, muss auch B sagen.*). Die Sprichwörter unterscheiden sich von den Redewendungen durch ihre abgeschlossene Form. Das Sprichwort wird wortwörtlich so verwendet, wie man es in der Sprache tradiert (*Hunde, die bellen, beißen nicht*). Die (sprichwörtlichen) Redewendungen dagegen müssen bei der Einbettung in den Satz konjugiert werden (*in den sauren Apfel beißen*).

Als **geflügelte Worte** werden jene Redewendungen bezeichnet, die auf einen konkreten Autoren zurückzuführen sind (z.B. *Der Würfel ist gefallen!*<sup>32</sup>).

Mit der Wahl von Sprichwörtern und deren anschließendem Einsatz im Unterricht hängt das Kriterium der Bekanntheit zusammen. Man muss beachten, inwieweit die Sprichwörter in der Alltagssprache frequentiert sind, ob sie nicht veraltet oder veraltend wirken. Einige aktuelle Lehrwerke beachten dieses Kriterium nur wenig oder gar nicht. Man muss sich ebenfalls der Formmerkmale von Sprichwörtern bewusst sein, die nicht als Modelle für die Sprachproduktion angesehen werden dürfen. Einen weiteren zu beachtenden Punkt stellen die semantischen Interferenzen dar. Sie entstehen durch materielle Ähnlichkeit, die wohl dem nahen kulturgeschichtlichen Hintergrund zuzuschreiben ist. Hier ist die Gefahr, dass man das äußerlich Gleiche auch in Bedeutung und Gebrauch als identisch ansieht. Dies wird am Beispiel „*Eine Hand wäscht die andere*“ deutlich. Im Deutschen bringt man dieses Sprichwort mit einem Dienst, der einen Gegendienst nach sich zieht, in Verbindung. Dabei kann eine positive, aber auch negative Bewertung der Situation durch das Sprichwort ausgedrückt werden. Daraus folgt, dass dieses Sprichwort im entsprechenden Kontext einerseits Gefühle der Hilfsbereitschaft und andererseits illegale, betrügerische Konnotationen hervorrufen kann. Im Tschechischen dagegen verbindet man dieses Sprichwort ausschließlich mit illegalen Situationen. (Baur/Chlosta 1996: 23)

---

<sup>32</sup> *Der Würfel ist gefallen!* (lat. *Alea iacta est!*) hat Julius Caesar gesagt, als er im Jahre 49 v. Chr. den Fluss Rubikon betrat, den aber kein römischer Feldherr betreten durfte. Heutzutage verwendet man dieses Sprichwort in Situationen, wo die Ereignisse, die aus der Überschreitung des Rubikon (Gesetzesübertretung usw.) folgen, nicht mehr abzuändern sind.

Am besten wird die Bedeutung von Redewendungen und Sprichwörtern deutlich, wenn sie in authentischer Kommunikation (in Hör- und Lesetexten, Videoausschnitten usw.) auftreten, denn es zeigt sich als sinnlos, in einigen Unterrichtseinheiten ausschließlich Redewendungen und Sprichwörter zu behandeln. Die künstliche Anhäufung während einer Unterrichtseinheit berücksichtigt nicht die Grundspezifika dieses Bereiches: die Redewendungen sind textsortentypisch, adressatenspezifisch und müssen situationsangemessen verwendet werden. In der Sprachdidaktik war es früher der Fall, dass die Redewendungen nur in isolierten Strukturübungen eingeübt wurden.

**Abb.17** Beispiel für kontextfreie Behandlung von Redewendungen (aus: *Mittelstufe Deutsch: 24*)

### Finden Sie Wortpaare

Setzen Sie ein:

fertig – Galle – Gloria – Gut – Haar – Hof – Hölle – klein – Kegel – Kragen – Kunz – Laune – Pack – Ruh – Tor

1. Er fällt mit Glanz und \_\_\_\_\_ durch die Prüfung.
2. Der Wolf fraß die Geißlein mit Haut und \_\_\_\_\_.
3. Wer furchtbar flucht, der spuckt Gift und \_\_\_\_\_.
4. Wer mit der ganzen Familie in den Urlaub fährt, verreist mit Kind und \_\_\_\_\_.
5. Wer alles mitbringt, was er hat, kommt mit Sack und \_\_\_\_\_.
6. Wer sich kaputt und entnervt fühlt, ist fix und \_\_\_\_\_.
7. Wer vor Wut die Möbel zerschlägt, haut alles kurz und \_\_\_\_\_.
8. Wer sich waghalsig benimmt, der riskiert Kopf und \_\_\_\_\_.
9. Wer alles verspielt, was er besitzt, verliert Geld und \_\_\_\_\_ und Haus und \_\_\_\_\_.
10. Wer nur nach Lust und \_\_\_\_\_ arbeitet, der bringt es zu nichts.
11. Wer viele Leute kennt, der ist bekannt mit Hinz und \_\_\_\_\_.
12. Wem viele Möglichkeiten gegeben werden, dem sind Tür und \_\_\_\_\_ geöffnet.
13. Wer unermüdlich arbeitet, der arbeitet ohne Rast und \_\_\_\_\_.
14. Wer alles tut, um etwas Bestimmtes zu erreichen, der setzt Himmel und \_\_\_\_\_ in Bewegung.

Dieser Aufgabentyp kann scheinbar als plausibel anerkannt werden, da man davon ausgeht, dass Redewendungen und Sprichwörter idiomatischer Art sind und deswegen isoliert und kontextfrei auswendig gelernt werden müssen. Diese Kenntnis bildet bloß eine notwendige Voraussetzung für die Aneignung von Redewendungen und somit keine Garantie für eine angemessene Sprachanwendung. Trotzdem ist diese Voraussetzung von Belang, denn man stößt nicht selten auf Fälle, bei denen die Redewendungen und Sprichwörter zu Neuschöpfungen werden oder wo man zwar die

Kernwörter derjenigen Redewendungen beibehält, aber die „Verknüpfungen“ in unüblicher Weise vornimmt (z.B. Was mir gerade *in meinem Herzen liegt*<sup>33</sup>, ist ein elektronischer Rechner.). Genauso wichtig wie das sichere Auswendiglernen ist die Kontextualisierung der Bedeutung, d.h. es wird deutlich gemacht, in welchen Situationen, unter welchen Umständen die Redewendung gebraucht wird. Häufig wurde diese Phase in den Lehrwerken durch Übungen mit Zuordnung von Bedeutungsparaphrasen realisiert. Ein Nachteil dieser Vorgehensweise, die vor allem als Wiedererkennungsmethode anzusehen ist, besteht in der Oberflächlichkeit und Ungenauigkeit der Paraphrasen. Alle Redewendungen kennzeichnen sich durch gewisse Expressivität und haben einen semantischen Mehrwert, der nur aus einem breiteren Kontext abgeleitet werden kann. Um den Lernenden den Kontext transparent darzulegen, sind vor allem Zeitungsüberschriften, Texte der Werbesprache und Texte von Autoren, die eine Vorliebe für Wortspiele hatten (Kästner, Simmel usw.), geeignet.

Man muss die Wichtigkeit von Aussprache, Betonung und Tonfall beim Einprägen von Redewendungen hervorheben. Man kann sich bei Phraseologismen nämlich ganz schnell „im Ton vergreifen“, indem der Lernende nicht ausreichend instruiert ist, wie die Melodie verläuft, wo man eine Pause macht oder welche Wörter betont sind. Ursula Hirschfeld (1996: 33-34) schlägt in ihrem Text vor, wie man den Satzakzent und die Sensibilisierung für Emotionen, die die Phraseologismen hervorrufen, in vier Phasen in den Unterricht einarbeiten kann. Zuerst wird den Lernenden ein Arbeitsblatt mit den Wendungen vorgelegt. Die Aufgabe ist es, bekannte Wendungen anzukreuzen. Anschließend werden sie Schritt für Schritt semantisiert. In Einzelarbeit werden die akzentuierten Wörter in allen Phraseologismen unterstrichen. Dieses wird später im Plenum besprochen und korrigiert. In einem nächsten Schritt wird gefragt, welche Gefühle man mit bestimmten Wendungen ausdrücken kann (Bewunderung, Ärger, Empörung, Überraschung, Zufriedenheit, Freude usw.). Schließlich werden drei Phraseologismen vorgegeben, die in einem selbst erfundenen Kontext verwendet und erklärt werden sollen.

Die Wörterbücher scheinen in dieser Hinsicht mangelhaft aufgearbeitet zu sein. Die Erklärungen von Redewendungen sind häufig zu kurz gefasst und geben dem Lerner nur spärliche Informationen über den kontextuellen Hintergrund der Bedeutung.

---

<sup>33</sup> Diese unkorrekte Form ist durch falsche Anwendung der Redewendung *am Herzen liegen* entstanden. Wotjak (1996: 8).

Dies führt anschließend zum falschen Gebrauch von Redewendungen.<sup>34</sup> Die Wörterbücher bedürfen nämlich, wenn sie nicht nur für Textrezeptionssituationen, sondern auch für die Textproduktion gedacht sind, ganz besonderer Sorgfalt auf allen Ebenen: der semantischen, der morphosyntaktischen und nicht zuletzt der kommunikativ-pragmatischen. (Wotjak 1996: 8) Im Zusammenhang mit den Wörterbüchern muss noch gesagt werden, dass sich das Thematisieren von Redewendungen besonders gut dazu eignet, mit den (sowohl ein- als auch zweisprachigen) Wörterbüchern umgehen zu lernen, denn man wird durch die undurchsichtige Bedeutung spontan dazu gebracht, im Wörterbuch nachzuschlagen. Dabei erweist sich als sinnvoll, den Lernenden den Terminus „Kernwort“ zu erläutern.

Man sollte bei der Vermittlung von Redewendungen im Unterricht den phraseodidaktischen Dreischritt – Redewendungen **erkennen, verstehen, verwenden** – beachten. (Kühn 1996: 16) Das Erkennen besteht in der Sensibilisierung und Identifizierung von Redewendungen im Text, die hinter der wörtlichen Bedeutung noch eine weitere verstecken. Das Verstehen erfolgt anhand der Arbeit am Text und schließt die Vermittlung von Bedeutung und von textsorten-, adressaten- und situationstypischen Merkmalen ein. Das Verwenden beruht auf dem aktiven und produktiven Umgehen mit den Redewendungen.

Abb.18      Übungsfolge zur Aneignung von Phraseologismen (*Hirschfeld 1996: 34*)

### **ÜBUNGSFOLGE FÜR PHRASEOLOGISMEN**

#### **Einfache Hörübungen:**

Wendungen nur hören, oder hören und still mitlesen (mehrmals).

#### **Spezielle kontrollierbare Hörübungen:**

Wendungen hören, problematische Laute oder Intonationsformen unterstreichen bzw. bei entsprechender Aufgabenstellung etwas ankreuzen, transkribieren (durch Umschriftzeichen festhalten) oder aufschreiben (Diktat).

<sup>34</sup> Wenn beispielsweise die Wendung *unter vier Augen* im Wörterbuch lapidar erklärt wird durch „ohne Zeugen“ (ohne den Objektbereich „in einem Gespräch“ mit zu benennen), dann darf es nicht wundernehmen, wenn ein Deutschlernender den folgenden Satz bildet: *Der Unfall geschah unter vier Augen*. (Wotjak 1996: 8)

**Nachsprech- und Leseübungen:**

Wendungen vom Band wiederholen, „mitbrummen“ oder halblaut synchron mit dem Tonbandsprecher mitsprechen, schriftlich vorgegebene Beispiele laut lesen, auf Tonband sprechen.

**Anwendung:**

Teile von Wendungen (fehlende Buchstaben, Wörter, Satzzeichen) ergänzen oder ganze Wendungen in Kontexte einbauen (Lückentexte).

**Übungen zur emotionalen Gestaltung:**

Wendungen in situativen Kontexten gebrauchen, mit denen Emotionen wie Freude, Ärger, Aufregung usw. auszudrücken sind.

Die Sprichwörter kann man im Deutschunterricht selbst noch zu einem besonderen Zweck nutzen, und zwar als Merkhilfen beim Grammatiklernen. Man lernt sie ohnedies auswendig und so kann man mit ihrer Hilfe transparent auf die entsprechenden grammatischen Phänomene hinweisen und sie als mnemotechnische Muster beim Einprägen morphosyntaktischer Strukturen verstehen.

Zum Beispiel: (vgl. Hennig 1996: 41)

➤ „es“ als Platzhalter:

*Es ist nicht alles Gold, was glänzt. Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen.*

➤ Unbestimmt-persönliches „man“:

*Man muss die Feste feiern, wie sie fallen. Man ist so alt, wie man sich fühlt.*

➤ Pertinenzdativ (drückt insbesondere bei Bezeichnungen für Körperteile und Kleidungsstücke die „Teil-von“ – bzw. Zugehörigkeitsrelation aus:

*jemandem. einen Bären aufbinden; aus einer Mücke einen Elefanten machen*

➤ Subjektsatz:

*Wer nicht hören will, muss fühlen. Wer rastet, der rostet.*

Claudia Dornbusch et al. (1996, 38) empfiehlt in ihrem Text, den Lernenden am Ende jeder (oder fast jeder) Unterrichtseinheit ein Kärtchen mit einer Redewendung mit auf den Weg zu geben, so dass sie auf diese Weise zu einer kleinen, eigenen Sammlung von Redewendungen kommen. Die Kärtchen könnten zum Beispiel folgende Informationen enthalten:

Abb.19 Beispiel für Schülerkärtchen mit Redewendungen

**die Flinte ins Korn werfen**

1. Erklärung auf der Wortebene:

eine Flinte = ein Gewehr

2. Paraphrasierung:

'den Mut verlieren'

3. Kontext:

- „Diese Prüfung werde ich nie schaffen!“

\* „Nun, wirf doch nicht gleich die Flinte ins Korn! Du hast noch zwei Monate Zeit zur Vorbereitung.“

4. Muttersprachliche Entsprechung bzw.

Umschreibung : *hodit flintu do žita*

## 5. IST-STAND IN DEN LEHRMATERIALIEN

### 5.1. Einführung

Bei diesem Teil handelt es sich um eine Lehrwerkkritik, deren Schwerpunkt in der kritischen Analyse dreier Lehrwerke im Hinblick auf die Entwicklung der produktiven Fertigkeit Sprechen liegt. Ich gehe hier der Frage nach, inwieweit die Lehrwerke dem heutzutage vorherrschenden Trend, kommunikative Kompetenz und sprachliche Handlungsfähigkeit - auf eine aktive und kreative Art und Weise - zu erreichen, folgen und wie sie diese in die Praxis umsetzen. Zuerst stelle ich alle Lehrwerke in groben Zügen vor, dann skizziere ich die Rahmenbedingungen und präsentiere den Kriterienraster, der zur Beurteilung der reflektierten Beobachtungen zu den Lehrwerken dient. Anschließend kommt es zu der eigentlichen Analyse anhand des Rasters. Das Ergebnis meiner Lehrwerkkritik wird in einer auswertenden Zusammenfassung der erreichten Ergebnisse formuliert.

Die zu analysierenden Lehrwerke heißen: *Tangram aktuell*, *Schritte international* und *Mittelpunkt B2*. Alle drei zählen zu modernen Lehr- und Unterrichtsmaterialien und sind bei den bedeutenden deutschen Fremdsprachenverlagen Hueber (*Tangram aktuell*, *Schritte international*) und Klett (*Mittelpunkt B2*) erschienen. Im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit nimmt man im Folgenden nur diejenigen Bände unter die Lupe, die zur Niveaustufe B1 bzw. B2 führen (*Tangram aktuell* 3 – Lektionen 1-4 und 5-8, *Schritte international* 5 und 6 und *Mittelpunkt B2*).

Für *Tangram aktuell* ist die Arbeit mit viel bildlichem Material charakteristisch. Großer Wert wird auf Authentizität gelegt. Die Lerner stoßen von Anfang an auf authentische deutsche Hör- und Lesetexte. Auf diese Weise werden die Lerner nicht vor der Alltagssprache „geschützt“ und können sich so am besten auf die praxisnahe Verwendung der Sprache im Leben vorbereiten. Das erfordert große Lernbereitschaft und nicht zuletzt eine Art Sprachbegabung. Im Unterschied zur vorigen Ausgabe, die nur unter „*Tangram*“ bekannt war, stehen den tschechischen Lernern auch deutsch-tschechische Glossare zur Verfügung, in denen der behandelte

Wortschatz zweisprachig aufgelistet ist. Darüber hinaus verfügen die Glossare über eine ebenfalls deutsch-tschechische Grammatikübersicht. Somit wird den Lernern die Arbeit mit dem Lehrwerk wesentlich erleichtert und von diesem Gesichtspunkt aus ist es auch für Lerner ohne Vorkenntnisse geeignet. Außerdem wird die neuere Ausgabe genau an die Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens angepasst.

Abb.20 Übersicht der Lehrwerkteile von Tangram aktuell 3

<u>Lehrwerk</u>	<u>Niveaustufe des GERRs</u>	<u>Bestandteile</u>	<u>Preis</u>
<i>Tangram aktuell 3, Lektion 1-4 Lektion 5-8</i>	B1/1 B1/2	- Kursbuch und Arbeitsbuch mit integrierter Audio-CD zum Arbeitsbuch	295 Kč
		- Lehrerhandbuch	340 Kč
		- Audio-CD/Audiokassette zum Kursbuch	375 / 325 Kč
		- Glossar xxL Deutsch-Tschechisch	125 Kč
		- Übungsheft Lektionen 1-7	175 Kč

Das Lehrwerk *Schritte international* zählt zur Zeit zu einem der verbreitetsten DaF-Lehrwerke. Diese Position hat es aus mehreren Gründen verdient. In sechs Bänden führt es zur Niveaustufe B1, d.h. es hat eine sehr flache und langsame Progression. Das ganze Material wird optisch gut aufbereitet, Farbsignale ersetzen Regelerklärungen, grammatische Termini werden nur moderat eingesetzt. (Kalender/Klimaszyk 2008: 9) Das Konzept des Lehrbuches ist einfach, klar und übersichtlich. Der Einstieg in jede Lektion erfolgt durch eine Foto-Hörgeschichte. Das hat zum Vorteil, dass durch visuelle Wahrnehmung authentisches Sprachmaterial und das Leben von „normalen“ Menschen vorgeführt wird. Das integrierte Arbeitsbuch bietet viele und unterschiedliche Übungen, die Binnendifferenzierung ermöglichen. Übungen für leistungsstärkere sowie leistungsschwächere Lerner sind unterschiedlich farbig markiert und somit leicht zu finden.



Abb. 21 Übersicht der Lehrwerkteile von Schritte international 5 und 6

<u>Lehrwerk</u>	<u>Niveaustufe des GERRs</u>	<u>Bestandteile</u>	<u>Preis</u>
<u>Schritte international 5</u> <u>Schritte international 6</u>	B1/1	- Kursbuch und Arbeitsbuch mit integrierter CD zum Arbeitsbuch	295 Kč
	B1/2	- Lehrerhandbuch - Audio-CD /Audiokassette zum Kursbuch	450 Kč 699/ 550 Kč

*Mittelpunkt B2* ist eine aktuelle Neuerscheinung, die in der Erstauflage im Jahre 2007 herausgegeben wurde. Ihre modernen Ansätze beruhen auf konsequenter Orientierung von Lernzielen und Inhalten an Vorgaben der Kannbeschreibungen für die Niveaustufe B2 im GERR. Die Kannbeschreibungen sind im Kursbuch auf jeder Doppelseite rechts oben sogar präzise ausformuliert. Die Lektionsinhalte (insgesamt 12 Lektionen mit jeweils 6 Lerneinheiten) sind nicht progressiv aufeinander aufgebaut, es können also einzelne Lerneinheiten separat behandelt werden. Dieses führt zu hoher Flexibilität und möglicher Anpassung an unterschiedliche Unterrichtsvoraussetzungen. (Lanz/Lundquist-Mogg 2007: 4) Die Lerner schlüpfen möglichst oft in die Rolle des Beraters. Stark akzentuiert wird die Arbeit in Lerngruppen und –paaren, sowie das gegenseitige Lernerfeedback im Anschluss an Aufgaben. (ebenda: 8) Im Grammatikbereich stützt man sich ausschließlich auf das induktive Verfahren.

Abb.22 Übersicht der Lehrwerkteile von Mittelpunkt B2

<u>Lehrwerk</u>	<u>Niveaustufe des GERRs</u>	<u>Bestandteile</u>	<u>Preis</u>
<u>Mittelpunkt B2</u>	B2	- Lehrbuch - Arbeitsbuch mit integrierter CD - 3 Audio-CDs zum Lehrbuch - Lehrerhandbuch	592 Kč 441 Kč 648 Kč 339 Kč

## 5.2. Kriterienraster für die Lehrwerkanalyse

Dieser Kriterienkatalog beruht größtenteils auf den Vorschlägen Herrmann Funks (2004: 44-47), der mit seinem Raster auf eine komplexe Lehrwerkanalyse abzielt, die jede Menge unterschiedliche Aspekte einschließt (mediale Ausstattung, die vier Fertigkeiten, Übungs- und Aufgabenkonzeption usw.). Die Fertigkeit Sprechen wird dort für unsere Zwecke nur im beschränkten Maße beachtet, sodass ich zu dem übernommenen Raster noch andere Qualitätsmerkmale eingefügt habe.

Viele dieser Kriterien berücksichtigen Vorgaben des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Europarat 2001), von *Profile deutsch* (Glaboniat/Müller/Schmitz et al. 2005), wie auch von *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (Baldegger, Müller, Schneider, 1993). *Profile Deutsch* sind dabei als konkrete Umsetzung der Ideen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für deutsche Sprache anzusehen.

Als erster Aspekt sollen die Lernziele beurteilt werden. Die einzelnen Sprachniveaustufen werden mit jeweils einer Anzahl von Deskriptoren definiert, die als Kannbeschreibungen bezeichnet werden. Die Kannbeschreibungen geben Empfehlungen in bezug auf sprachliche Aktivitäten, Sprachhandlungen, thematischen Wortschatz, Grammatik, Texte und Strategien. Für diese Diplomarbeit ist von Belang, wie die Lernziele in der Interaktion und Produktion mündlich in das Lehrwerk eingearbeitet sind, wie transparent sie dargestellt sind, d.h. ob sie im Inhaltsverzeichnis zitiert anschließend auch realisiert werden und ob sie der relevanten Sprachniveaustufe entsprechen.

***1. Die dialogischen Vorgaben entsprechen den Anforderungen von Profile deutsch. Die Lernziele sind der entsprechenden Sprachniveaustufe angemessen.***

Die Erfüllung der vorgegebenen Lernziele und Kannbeschreibungen ist nur ein – obwohl äußerst wichtiger – Aspekt der Lehrmaterialerstellung. Nicht weniger bedeutend ist die konkrete Umsetzung der Lernziele bei Lese- und Hörtexten und interessanten Sprechanlässen. Alle drei zu beurteilenden Lehrwerke sind an Erwachsene ab 16 Jahren gerichtet, d.h. der Erfahrungsbereich und die damit verbundenen Interessen der potenziellen Lerner sind sehr breit. Man stellt fest,

inwieweit die im Kursraum zu realisierenden Sprechübungen für die praktische Sprachanwendung von Belang sind und ob die Inhalte sinnvoll sind, indem sie Themen aus der Erfahrungswelt der Lerner aufgreifen. Um beim Gespräch

**2. Die Übungsangebote sind motivierend. Es werden attraktive und abwechslungsreiche (sprachliche und nicht sprachliche) Sprechanlässe angeboten.**

Das dritte Kriterium beurteilt die Miteinbeziehung der Lernerwelt in den Unterricht. Mit diesem Kriterium möchte man weg von einem starken Sprachbezug des Unterrichts, denn: „Die Sprachbezogenheit des Unterrichts führt zu einer Konzentration auf die Form der Sprache und bietet nur wenige Gelegenheiten, inhaltlich Bedeutsames mitzuteilen.“ (Storch 1999: 217)

Hierbei wird festgestellt, wie oft die Lerner die Möglichkeit bekommen, über sich selbst sprechen und ihre Meinung äußern zu können. Es ist auch wichtig festzulegen, ob der Weg zu dieser freien (nicht gelenkten) Sprechphase gut vorbereitet wurde.<sup>35</sup>

**3. Aktives Sprachhandeln, d.h. die Lernenden sprechen in jeder Phase auch als „sie selbst“.**

Der vierte Punkt unterliegt den Kriterien der Übungstypologisierung. Über Übungstypologie wird hinreichend ausführlich an einer anderen Stelle dieser Arbeit (vgl. Kapitel 4) gesprochen. Für diese Fragestellung ist in diesem Moment jene Typologisierung von Belang, die die Aufgaben und Übungen in folgende Gruppen einteilt:

Aufgaben und Übungen, die die Kommunikation:	- vorbereiten
	- aufbauen
	- strukturieren
	- simulieren oder echte
	Kommunikation erfordern

Übungen sind dann anzusetzen, wenn eine Ausdrucksabsicht vorliegt, die ohne bestimmte sprachliche Mittel und ihre Übung nicht realisiert werden kann. Kommunikative Handlungsaufgaben bilden den Ausgangspunkt und Zielpunkt des Unterrichts. (Schreiter 2001: 917)

---

<sup>35</sup> vgl. Punkt 2

**4. *Es existiert eine Vielzahl von Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren.***

Als Nächstes wendet sich die Arbeit zum Aspekt der Aussprache. Hierbei habe ich mich - was die Auswertungskriterien angeht – durch Marta Panušová (2007) - inspiriert. Es soll der Frage nachgegangen werden, ob sie im Gesamtkonzept überhaupt eingearbeitet ist, systematisch in jeder Lektion trainiert wird und einen angemessenen Stellenwert in der Lektion einnimmt. Man stellt sich auch Fragen zur Form, Inhalt und Arbeitsanweisungen. Man findet oder vermisst die phonetische Transkription, deutliche Markierung der Ausspracheübungen, die somit mit den anderen Lektionsteilen nicht zusammenfließen. Man stellt fest, inwieweit musikalische und gestische Elemente miteinbezogen sind. Des weiteren ist es von Belang zu wissen, welche Aufgabentypen im Hinblick auf das erreichte Sprachniveau trainiert werden.

**5. *Aussprache – phonetische Übungen werden jeweils im engen Zusammenhang mit inhaltlichen Übungen angeboten und nicht als sie selbst. Sie sind von der Gestaltung und vom Inhalt her präzise aufgearbeitet.***

Der sechste Punkt setzt sich mit dem Bereich der Aufgabenstellungen und mit der Einübung von zum Gespräch notwendigen Strukturen auseinander.

Man ist an der genauen Aufarbeitung der Arbeitsanweisungen für Sprechübungen interessiert. Wenn die Lerner mit der Aufgabe konfrontiert sind, ein (mehr oder weniger) gelenktes Gespräch oder Konversation / Präsentation / Kurzvortrag / Diskussion vorzubereiten, ist für eine erfolgreiche Durchführung äußerst wichtig, möglichst präzise situationelle Einbettung zu geben, um die Lerner nicht bloßzustellen. Eine gute Aufgabenstellung besteht einerseits aus einer detaillierten und klaren Erklärung dessen, was gemacht werden soll. Andererseits zeigt sich als nützlich, einige Anhaltspunkte (z.B. zum Thema Hobbys – Was? Wie oft? Wie lange? Wann? Wo?) zusammen mit Musterdialogen anzubieten.

Zum erfolgreichen Verlauf sowohl des dialogischen als auch des monologischen Sprechens benötigt man Redemittel, die das sprachlich realisieren können, was man sagen möchte. Die dem Lerner zur Verfügung stehenden Sprachmittel sind nicht ausreichend, um adäquat das auszudrücken, was er sich in der vorab stattgefundenen Konzipierungsphase überlegt hat. Außerdem muss bei einer solchen Diskrepanz zwischen Ausdrucksbedürfnis und -möglichkeit der Lernende daran gewöhnt werden,

die in der Muttersprache vorgeplante Aussage fremdsprachig umzustrukturieren und Ersatzlösungen bzw. bestimmte Vereinfachungen zu finden. (Desselmann 1983: 27)

6. *Echte Kommunikation/Interaktion ist situationsgebunden. Sie findet statt, weil möglichst vollständige Angaben zum Kontext des dargestellten Gesprächsablaufs gegeben werden.*

*Es existiert eine Vielfalt von gesprächsvorbereitenden Übungen, die die zum Dialog benötigten Strukturen isoliert einüben. Das Lehrwerk bietet ein umfangreiches Angebot an Redemitteln und Strukturierungshilfen.*

Beim siebten Punkt richtet man seine Aufmerksamkeit auf das Lehrerhandbuch (LHB). Allen Lehrwerken steht eines (ggf. eines zu jedem Band) zur Verfügung. Man erkennt, dass ihre Konzeption unterschiedlich ist. Es stellt sich die Frage, ob das LHB Ratschläge und methodische Tipps für die Lehrer bietet, inwieweit und wie detailliert einzelne Lektionsteile mit didaktischem Kommentar versehen sind und somit dem Lehrer die Vorbereitung auf den Unterricht erleichtern. Hierbei wird festgestellt, ob das LHB zusätzliche Kopiervorlagen beinhaltet, die den Unterricht mit handlungsorientierten Aufgaben, Rollenkarten und Spielen noch weiter fördern.

7. *Das Lehrerhandbuch ist behilflich, in dem es dem Lehrer ausreichende Hinweise zur Vorbereitung, Durchführung und Evaluierung von Sprechfertigungsübungen und -aufgaben gibt.*

### 5.3. Tangram aktuell

#### 1. Lernziele

Im Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches sind die Sprechintentionen unter dem Titel „Kommunikation“ zu finden. Bei jeder Lektion werden die jeweiligen Sprechintentionen aufgelistet (s. Abb.24). Des Weiteren kommt man mit den Kannbeschreibungen noch im Arbeitsbuch in Kontakt. Unter „Selbstkontrolle“ findet man in jeder Lektion eine Seite, die als Arbeitsblatt zur Selbstevaluierung des Lernfortschrittes angelegt ist.

Abb.23 Lernziele im Inhaltsverzeichnis des Lehrbuchs

Lektion	Thema	Sprechhandlungen/Kommunikation
1	<i>Beziehungen</i>	Kontaktanzeigen lesen * über Partnerschaft und Freundschaft sprechen * über Feste und Feiern sprechen * auf Einladungen reagieren
2	<i>Fantastisches – Unheimliches</i>	Über Erlebnisse berichten * über die Zukunft sprechen * alternative Heilmethoden diskutieren * über Krankheiten und Heilmittel sprechen
3	<i>Wünsche und Träume</i>	Lebensgeschichten hören * über Heimat und Staatsbürgerschaft sprechen * Träume und Wünsche äußern
4	<i>Berufe</i>	Über Arbeitsbedingungen sprechen * Anforderungen einzelner Berufe beschreiben * über Doppeljobber sprechen * eine Bewerbung schreiben
5	<i>Konflikte und Lösungen</i>	Über Beziehungen und Partnerschaft sprechen * über Probleme im Beruf sprechen * sich beschweren
6	<i>Gemeinsam statt Egoismus</i>	Über den Sinn des Lebens sprechen * über soziales Engagement sprechen * über eigenes Engagement für die Umwelt berichten * Verhaltensweisen im Umgang mit der Umwelt diskutieren
7	<i>Medienwelten</i>	Über Erfahrungen mit Fernsehen berichten * über Fernsehen diskutieren * über Leseverhalten sprechen * über Probleme mit dem Computer sprechen
8	<i>Zukunftspläne</i>	Wiederholung; Vorbereitung auf das Zertifikat Deutsch

## 2. Motivierende und abwechslungsreiche Sprechanlässe

Gleich beim ersten Blättern und Lesen wird der Lerner (und vielleicht sogar auch der Lehrer) von interessanten Themen und besonders von den Lesetexten gefesselt. Gute Lesetexte und gut gewählte Sprechanlässe entscheiden oft im Wesentlichen über die Motivation der Lerner und über ihre Bereitschaft zur Mitarbeit.

Das Interesse wird schon durch die Gesamtkonzeption geweckt. Die Autoren setzen einen Schwerpunkt auf Authentizität im weitesten Sinne des Wortes. Das spiegelt sich sowohl in der Themenwahl als auch bei der Gestaltung der Lese- und Hörtexte wider. Es bringt auch gewisse Risiken mit sich. Die Authentizität der Texte stellt hohe Ansprüche an die Lerner. Nicht jeder Lerner ist im Stande, die Tatsache zu akzeptieren, dass die Texte oft eine Stufe höher sind und dass sie vielleicht manchmal auch seine Fähigkeiten übersteigen. Aus diesem Grunde eignet sich *Tangram* besonders für Lerner, die sprachlich veranlagt sind oder bereits über Kenntnisse in einer anderen Sprache verfügen. Die andere Fremdsprache stärkt somit das Fremdsprachenselbstbewusstsein und fördert das Bewusstsein über die gegenseitige Beziehung der Muttersprache und einer Fremdsprache.<sup>36</sup>

Wenn die Lerner die relative Schwierigkeit der Texte in Kauf nehmen, öffnet sich eine gute Aussicht für Kreativität und Aktivität. Dies stellt ebenfalls einen guten Ausgangspunkt für Binnendifferenzierung dar. Weniger geübte Lerner konzentrieren sich bei der Arbeit mit Texten ausschließlich auf die leitenden Gedanken, auf Erfassung des Wesentlichen, wobei geübte Lerner noch dazu auf Einzelheiten eingehen und ihren Wortschatz erweitern können.

Die Einstiegsseite bietet interessante Fotos, deren Bedeutung mehrdeutig ist und unterschiedliche Interpretationen zulässt, was Anregungen zur weiteren Diskussion gibt. Nicht weniger motivierend ist für die Lerner der Kursbuchteil „Der Ton macht die Musik“, der regelmäßig Raps präsentiert, nicht zuletzt aber auch Songs von bekannten Sängern wie Reinhard Mey und Falco.

Für besonders gelungen und motivierend halte ich die Lektionen, die Themen *Beziehungen* (L1), *Fantastisches – Unheimliches* (L2) und *Konflikte und Lösungen* (L5) behandeln. Das Thema *Beziehungen* ist an sich ansprechend, da zur Diskussion und

---

<sup>36</sup> Dazu gehört ebenfalls der Begriff Lerntransfer. Im Allgemeinen handelt es sich um Übertragung von Regeln der Muttersprache bzw. der ersten erworbenen Fremdsprache auf eine bzw. die zweite Fremdsprache. Der Lerntransfer kann sowohl positiv (Ähnlichkeit innerhalb einer Sprachengruppe, z.B. romanischer oder germanischer Sprachen) als auch negativ (sog. falsche Freunde) sein.

Präsentation der persönlichen Einstellung nicht viel Sach- und Fachwissen gebraucht wird. Man präsentiert seine subjektiven Empfindungen, indem man über Sympathie und Antipathie, Paarkonstellationen usw. spricht. Die Lerner haben einen Grund weniger, Angst vor Bloßstellung beim freien Sprechen zu haben. In dieser Hinsicht gefällt mir zudem besonders gut auch der Text „Kunden müssen leider draußen bleiben“ (L5), der die Problematik der Verkäufer-Typologie behandelt.

### 3. „Als-Sich-Selbst-Sprechen“<sup>37</sup>

In Tangram aktiviert man das freie Sprechen schon am Anfang jeder neuen Lektion. Der Einstieg ins neue Lektionsthema geschieht durch Fotos, die persönliches Engagement und Interesse am neuen Thema wecken. Oft sind die Bilder mit allgemeinen Fragen, die auf die Lernererfahrungswelt und persönliche Erlebnisse in dem entsprechenden Bereich abzielen, oder auch mit thematisch zusammengehörigen Redewendungen begleitet. In einem Fall ist die Einstiegsseite als Fotoroman gestaltet. Als nützlich zeigt sich die Empfehlung im Lehrerhandbuch, den notwendigen Wortschatz vorher im Arbeitsbuch in Wiederholungsübungen zu aktivieren. In weiteren Lektionsteilen wird auf konkrete Teilaspekte des Themas eingegangen (z.B. beim Thema Konflikte und Lösungen spricht man dann näher über Beziehungen, Probleme im Beruf und über Konflikte mit streitsüchtigen Verkäufern).

Die einzelnen Unterthemen, die erstmal entsprechend durch einen Lese- oder Hörtext eingeführt werden, gehen oft in eine Diskussion über. In jeder Lektion gibt es mindestens eine Übung, die zur Diskussion oder freien Meinungsäußerung auffordert. Oft ist die Diskussion durch einen Kasten unterstützt, der mit Hilfe von Stichwörtern mögliche Argumentationsstrategien und Begründungen bietet. Oder es werden Pro- und Contra-Thesen aufgestellt (z.B. zum Thema Umweltschutz) und die Lerner bejahen oder verneinen diese Thesen und bringen Gründe für ihre Meinungen vor.

---

<sup>37</sup> Der Terminus „Als-Sich-Selbst-Sprechen“ geht auf den Text Hermann Funks (2004) zurück.



#### 4. Klassifizierung von Aufgaben und Übungen

Vorbereitende Übungen bietet das Lehrbuch in der Regel nicht an, rein reproduktive Übungen mit stark imitativem Charakter sind kaum zu finden. Das mag wohl dadurch bedingt sein, dass das Sprachniveau der Lerner ziemlich hoch ist und diese die der bloßen Reproduktion vorbehaltenen Übungen nicht mehr benötigen. Zu vorbereitenden Übungen zählen auch Reime, Gedichte und Lieder, die zum Auswendiglernen bestimmt sind. Solche Gattungen kommen im Lehrbuch grundsätzlich vor. Die Aufgabenstellungen fordern jedoch nicht zum Auswendiglernen, sondern nur zum bloßen Nachsprechen und Wiederholen auf. Reime, Gedichte und Lieder sind Bestandteil des phonetischen Aussprachetrainings, das planmäßig in jeder Lektion geübt wird.<sup>38</sup>

Übungen und Aufgaben zum Aufbauen der mündlichen Kommunikation weisen ein breites Spektrum auf. Deshalb sind sie auch in Tangram sehr reichhaltig vertreten. Beginnend mit der Einstiegsseite finden sich bildgesteuerte Aufgaben, die vielfach Stimuli zu freien Assoziationen und Aufstellung von Hypothesen bieten. Grammatisch bedingte Übungen zum Aufbauen findet man oft im Arbeitsbuchteil, die meistens als Transformationsübungen gedacht sind, bei denen die Umformung kommunikativ motiviert ist (z.B. L5 – Rückfragen geübt, wenn man schlecht gehört hat; weitere Übungen auch in L6 und L7). Des Weiteren gibt es Übungen, die nur den Hauptsatz anbieten. Durch Anfügen eines Grundes entsteht ein Satzgefüge. Alle Satzanfänge sind inhaltlich auf das Thema der jeweiligen Lektion bezogen. Die Vorbereitung auf eine lebhafte Diskussion geschieht oft in Form von lexikgesteuerter Diskussion, die durch den Kasten mit vorformulierten Argumenten realisiert wird.

Ein sehr fortgeschrittenes Niveau stellen die Aufgaben und Übungen dar, die die Kommunikation simulieren oder sind. Sie sind der Höhepunkt der Sprechfähigkeit jeder Lektion. Dazu gehören Rollenspiele (L2 „Kostenübernahme von alternativen Heilmethoden durch Krankenkassen“ – dieses Thema soll als Talkshow präsentiert werden; L5 – Streitsituationen).

---

<sup>38</sup> vgl. Punkt 5

## 5. Aussprache

Das Aussprachetraining wird fester Bestandteil jeder Lektion, und zwar sowohl im Kursbuch- als auch im Arbeitsbuchteil. Man kann diesen Teil unter dem Titel „*Der Ton macht die Musik*“ finden. Im Kursbuch geschieht die Einübung auf kreativ-spielerische Weise durch Lieder und Raps (Dallapiazza/Blüggel et al. 2005b: VIII), im Arbeitsbuch wird vielmehr fachlich fundiert vorgegangen. Es nimmt jeweils etwa eine A4-Seite ein. Das Arbeitsbuch beinhaltet eine integrierte CD, was zum Vorteil hat, dass die Lerner die Aussprache auch außerhalb des Unterrichts trainieren können. Da das eigentliche Aussprachetraining im Arbeitsbuch stattfindet, sind folgende Schlussfolgerungen auf diesen Teil zurückzuführen:

Es werden einerseits Einzelwörter präsentiert, um lautliche Assoziationen zu üben. Andererseits gibt es dort viele Minidialoge und kurze Texte, Gedichte oder Zungenbrecher zum Nachsprechen. Inhaltlich sind die längeren Trainingstexte sinnvoll, mit dem Lektionsthema inhaltlich eng verbunden und für weitere Sprechübungen geeignet. Es existiert eine Vielfalt von Übungen unterschiedlicher Komplexität und Kompliziertheit. Es kommen Diskriminierungsübungen, Übungen zur Laut-Buchstaben-Beziehung, Übungen zur Intonation, zum Wort- und zum Satzakzent vor. Die Überschriften und Arbeitsanweisungen sind leider manchmal sehr allgemein gehalten („Hören Sie und sprechen Sie nach“) und lassen die Lernziele nicht immer klar erkennen. Auf die phonetische Transkription wird zwar nicht ganz verzichtet, sie wird jedoch nur ziemlich selten präsentiert. Erfreulicherweise bietet das Lehrwerk auch ausführliche Ausführungen zu phonetischen Regeln und Aussprache von konkreten Lauten. Somit wird diese Aufgabe nicht ausschließlich dem Lehrer überlassen.

## 6. Aufgabenstellungen und Redemittel

Die Präsentation der Redemittel erfolgt in einem zufriedenstellenden Ausmaß. Sie werden auf der entsprechenden Stelle im Lehrbuch aufgelistet und im Lehrerhandbuch mit ausführlichem Kommentar zur Durchführung und mit interessanten und kreativen Tipps zur Unterrichtsgestaltung versehen.

Am Beispiel von Lektion 5, wo das Thema *Konflikte und Lösungen* behandelt wird, wird die Arbeit mit Redemitteln in *Tangram* veranschaulicht. (vgl. Dallapiazza/Blüggel/Schümann 2006b: 10) Im Kursbuch werden drei Situationen

skizziert, in denen die Klienten mit den erbrachten Dienstleistungen nicht zufrieden sind, sich beschweren und irgendeine Kompensierung erwarten. Man erklärt den Lernern die Aufgabenstellung, deutet auf die Redemittel und fordert die Lerner auf, sich diese durchzulesen. Die Oberkategorien (auf sich aufmerksam machen, nachfragen, sich beschweren, sich entschuldigen, einen Vorschlag machen, auf einen Vorschlag eingehen) werden geklärt, man weist auf die Zuordnung der Redemittel für die jeweiligen Rollen hin (Kunde versus Personal). Als Variante bietet sich die Möglichkeit, eine vergrößerte Kopie der Redemittel in kleine Teile zu zerschneiden und je einen Satz Zettel an kleine Gruppen zu verteilen. Die Lerner ordnen die Zettel den passenden Oberkategorien zu. Danach erfolgt im Plenum die Versprachlichung der ersten Situation, indem die Vorschläge der Kursteilnehmer an der Tafel gesammelt werden. Man lässt die Lerner den Dialog vorspielen. Anschließend überlegen sich die Lerner zu einer Situation ihrer Wahl einen Dialog und studieren ihn ein. Der Kursleiter geht herum und achtet auf besonders gelungene Gespräche. Freiwillige präsentieren dann ihr Ergebnis im Plenum.

## 7. Lehrerhandbuch

Das Lehrerhandbuch ist schon auf den ersten Blick übersichtlich und für den Lehrer sehr praktisch angefertigt. Man sollte in dieser Hinsicht unter anderem auch klare Verweise im Lehrbuch auf die zusammenhängenden Übungen im Arbeitsbuch erwähnen. Zu Beginn werden etliche allgemeine Ratschläge zum Unterrichtsverlauf vorgelegt (Auswertung von Partnerarbeit, soziale Formen im Unterricht usw.). Anschließend werden Erklärungen zu den jeweiligen Lehrbucheinheiten gegeben, wobei einzelne Lektionsteile detailliert behandelt werden. Die Anregungen und Vorschläge zum Unterrichtsverlauf sind (nicht nur) für unerfahrene Lehrer hilfreich. Des Weiteren werden im LHB verschiedene Methoden des Fremdsprachenunterrichts erklärt und anhand von Beispielen dargestellt. Die Kursleiter erweitern ihre Kenntnisse und erhalten neue Anregungen für den eigenen Unterricht. Im LHB findet man zusätzliche Informationen zur Landeskunde.

Das LHB bietet z.B. praktische Ratschläge, wie man ein Gespräch als Lehrer steuern kann (konkrete Fragen an Schüler vorformuliert). Vorschläge zur Sozialform werden mittels Piktogrammen am Rande der Seite markiert. Darüber hinaus stehen dem

Lehrer in einigen Lektionen Infokästen mit zusätzlichen methodischen Tipps zur Verfügung (z.B. wie man die Aneignung von Redemitteln bei Lernern fördern kann). Im Anhang des Lehrerhandbuchs werden dem Lehrer Kopievorlagen zu jeder Lektion bereitgestellt – Rollenkarten (Kostenübernahme von alternativen Heilmethoden durch Krankenkassen, Talkshow – *Ist Fernsehen für Kinder schädlich?*), Würfelspiele, Bildkarten und Kartenspiele (Wenn ich ... hätte,...).

## 5.4. Schritte international

### 1. Lernziele

Auch *Schritte international* orientiert sich strikt an den Kannbeschreibungen des GERR. Im Inhaltsverzeichnis findet man in jeder Lektion für jeden Schritt (A,B,C und D) eine näher spezifizierende Lernzielbeschreibung. Als Beispiel werden hier die Lernzielbeschreibungen für die ersten vier Lektionen des fünften Bandes zitiert.

Abb. 24 Lernziele im Inhaltsverzeichnis des Lehrbuchs

Lektion - Thema	Lerneinheit	Lernzielbeschreibung	Lektion - Thema	Lerneinheit	Lernzielbeschreibung
<b>Lektion 1</b> <i>Glück im Alltag</i>	Schritt A	über Vergangenes berichten	<b>Lektion 3</b> <i>Fit bleiben</i>	Schritt A	Entspannungsübungen machen und beschreiben
	Schritt B	Zeitungsmeldungen eine Zeitungsmeldung schreiben		Schritt B	Ratschläge und Empfehlungen geben
	Schritt C	Radioreportage: Glücksmomente über Glücksmomente sprechen		Schritt C	Beim Arzt – einen Vorgang beschreiben
	Schritt D	Artikel: Lebensgeschichte eine Lebensgeschichte erzählen		Schritt D	Artikel: Gesund bleiben Fragebogen „Gesundheit“
	Schritt E	über Glücksbringer sprechen		Schritt E	Radioquiz: Aus der Wissenschaft
<b>Lektion 2</b> <i>Unterhaltung</i>	Schritt A	Gegensätze ausdrücken	<b>Lektion 4</b> <i>Sprachen</i>	Schritt A	über Irreales sprechen 1
	Schritt B	Dinge und Personen beschreiben 1		Schritt B	etwas nicht verstehen und nachfragen
	Schritt C	Dinge und Personen beschreiben 2		Schritt C	etwas begründen Wichtigkeit ausdrücken
	Schritt D	Fernsehprogramm einen Konsens finden		Schritt D	einen literarischen Text verstehen
	Schritt E	einen Krimi lesen		Schritt E	-

Die Lernziele für die jeweiligen Lerneinheiten werden auch im Lehrerhandbuch für den Lehrer noch mal sichtbar gemacht.<sup>39</sup> Man verzichtet nicht auf die Selbstevaluierung, da es am Ende des Lehrbuches eine Doppelseite gibt, mit deren Hilfe sich die Lerner ihrer Lernfortschritte bewusst werden könnten.

## 2. Motivierende und abwechslungsreiche Sprechanlässe

*Schritte international* ist mit einer flachen Progression für junge und erwachsene Lerner bestimmt, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, kein Abitur in Deutsch ablegen und es nur für die Alltagskommunikation brauchen. Diese Tatsache wirkt sich ebenfalls auf die einzelnen Lektionsthemen aus. Man bietet der alltäglichen Realität nahe Themen mit Schwerpunkt auf Formung von persönlichen Stellungnahmen und auf freie Kommunikation nach jedem abgeschlossenen Lektionsschritt.

An sich motivierend finde ich schon die Idee, das Einstiegshörverstehen mittels einer Foto-Hörgeschichte zu realisieren. Man geht dabei von der Erfahrung vieler Menschen mit Fotoromanen in den Zeitschriften und Seifenoperen im Fernsehen aus. Die Fotos erleichtern eine situative und lokale Einordnung der Geschichte und aktivieren das Vorwissen. Durch die Kombination von Fotos und Hörtext/Geräuschen verstehen die Teilnehmer eine zusammenhängende Episode. Sie erkennen, dass sie am Ende der Lektion in der Lage sein werden, eine ähnliche Situation sprachlich zu meistern. (Kalender/Klimaszyk 2008: 7) In den weiteren Lektionsschritten greift man dann auf ein Zitat aus der Foto-Hörgeschichte zurück und demonstriert darauf den neuen grammatischen Lernstoff.

Im ganzen Lehrwerk wird großer Wert auf das "Als-Sich-Selbst-Sprechen" gelegt. Am Ende beinahe aller Lektionsschritte wird es den Lernern mittels Diskussionen und verschiedene Arten von Erzählungen ermöglicht, das neu erworbene Grammatik- und Wortschatzwissen auch auf ihre persönliche Lebenssituation zu übertragen.

Für besonders gelungen und motivierend halte ich unter anderem die Einordnung und Einarbeitung der Unterthemen Glücksbringer und Schutzengel in das Thema „Glück im Alltag“ (Lektion 1). In Lektion 5<sup>40</sup> gibt es einen besonders anregenden Lesetext über verschiedenen Typen im Team (der Kreative, der Überzeuger,

---

<sup>39</sup> vgl. Punkt 9

<sup>40</sup> Leitthema von Lektion 5 heißt *Beruf, Job und Praktikum*.

der Bewerber, der Entscheider, ...). In Lektion 11<sup>41</sup> versuchen die Länder typische Gesichtsausdrücke der Deutschen zu verstehen und es gibt zur Abwechslung auch ein paar Knigge-Tipps.

### 3. „Als-Sich-Selbst-Sprechen“

Einen besonderen Anlass zum „Als-Sich-Selbst-Sprechen“ bietet bereits das Spiel, das noch vor der ersten Lektion (5.Band) durchgeführt werden soll. Dieses Würfelspiel fördert das gegenseitige Kennenlernen der Kurteilnehmer, weil immer wieder nach Lieblingsbeschäftigungen, -gegenständen u.Ä. gefragt wird.

Des Weiteren wird das nicht gelenkte Sprechen wieder am Anfang jeder Lektion ermöglicht, denn die Empfehlungen im Lehrerhandbuch fordern zu einer Vorentlastung zu den Foto-Hörgeschichten auf, indem Hypothesen über die Handlung, handelnde Personen usw. gebildet werden sollen. In einigen Lektionen sind diese Vorentlastungsübungen unter der Foto-Hörgeschichte im Lehrbuch zu finden, in vielen wird auf sie mit einer ausführlichen Durchführungsanweisung im Lehrerhandbuch hingewiesen. Am Ende jedes Schrittes<sup>42</sup>, wenn ein entsprechender Wortschatz und zudem notwendige grammatische Phänomene aktiviert sind, wird der Lernstoff in den persönlichen Bereich der Teilnehmer übertragen. Sie befragen sich gegenseitig nach ihren Reiseerlebnissen, ihren Essgewohnheiten, ihren Träumen und beruflichen Zukunftsplänen usw. oder üben den Lernstoff durch eine spielerische Aktivität in Kleingruppen. (Kalender/Klimaszyk 2008: 15). Um eine Vorstellung über die Sprechanlässe zu bekommen, wird hier aus den ersten drei Lektionen des fünften Bandes zitiert. Die jeweiligen Sprechübungen sind immer mit einer präzisen Aufgabenstellung versehen. Oft findet man dort auch Musterdialoge oder Kästen, in denen ein mögliches Gedankengeländer angeboten wird.

Abb.25 Auflistung von Anlässen zum „Als-Sich-Selbst-Sprechen“ in Lektionen 1-3

<b>Lektion/ Thema</b>	<b>Anlass zum „Als-Sich-Selbst-Sprechen“</b>
<b><u>Lektion 1</u></b>	- über eigene Erlebnisse berichten – <i>Als ich den Schutzengel brauchte. . .</i>

<sup>41</sup> Leitthema von Lektion 11 heißt *Mit Menschen*.

<sup>42</sup> vgl. Punkt 1

<i>Glück im Alltag</i>	- Wann waren Sie das letzte Mal so richtig glücklich?
	- Haben Sie einen persönlichen Glücksbringer oder ein Ritual?
<b>Lektion 2</b>	- Einstellung zum Kino und Fernsehen präsentieren - Gruppengespräch
<i>Unterhaltung</i>	- Mit welcher bekannten Person würden Sie gern einen Abend verbringen?
	- Was machen Sie am liebsten? Wie oft? Wie lange? ...
<b>Lektion 3</b>	- Kennen Sie weitere Fitness- und Entspannungsübungen?
<i>Fit bleiben</i>	- Kennen Sie „Hausmittel“ bei anderen Krankheiten, z.B. bei einer Erkältung? Geben Sie Ihrem Partnerin/Ihrer Partnerin Tipps.
	- Was sind Ihre Tipps für Gesundheit und ein langes Leben?
	- Kennen Sie noch andere wissenschaftliche Thesen? (Spinat ist gesund usw.)

Das Arbeitsbuch beteiligt sich an der Entwicklung der Sprechfertigkeit so gut wie nicht. Es konzentriert sich stattdessen überwiegend auf Phonetik, Schreiben und Grammatik (Anwendungsübungen sowie entdeckende Methode zur Einführung neuer grammatischer Erscheinungen).

#### 4. Klassifizierung von Aufgaben und Übungen

Rein vorbereitende Übungen findet man im Arbeitsbucheil. Als phonetische Schulung gibt in manchen Lektionen schöne Dialoge zum Nachsprechen und kurze und lustige Gedichte, die zuerst zum Nachsprechen, später auch zum Auswendiglernen bestimmt sind. Es gibt eine reiche Palette an Übungen, die die Kommunikation aufbauen.

Sowohl im Kursbucheil als auch als Kopiervorlage stehen Übungen zur Verfügung, in denen man aus Hauptsätzen Satzgefüge bildet durch Anfügen eines Grundes (*Ich kenne Star Wars nicht, obwohl ...; Ich telefoniere manchmal lange mit meiner Familie, weil ...*) (*Aufbauen*)<sup>43</sup>. In Lektion 2 findet man ein Frage-Antwort-Spiel. Es ist eine Anwendungsaufgabe zu den Relativsätzen. Man liest kurze Dialoge vor (für bessere situationelle Einbettung durch Bilder unterstützt), anschließend übt man Variationen zum Musterdiallog (*Aufbauen*). Sehr häufig kommt auch die Arbeit an Redemitteln vor, die außerdem am Ende jeder Einheit in der Lektionsübersicht aufgelistet sind. In Lektion 2 ordnet man die durcheinander gewürfelten Redemittel zu

<sup>43</sup> „Aufbauen“ – Abk. für „Übungen, die die Kommunikation aufbauen, genauso gilt es für „Simulieren“ und „Strukturieren“.

Vorschlägen, Begründung, Zustimmung, Ablehnung und Einigung. In derselben Lektion lernt man die Redemittel kennen, die Gefallen oder Missfallen formulieren (*Aufbauen*).

Am Beispiel der fünften Lektion möchte ich zeigen, wie man alle Arten Übungen und Aufgaben – von den weniger zu den mehr komplexeren – realisiert. Als Erstes beschäftigt man sich in der Lektion mit der Foto-Hörgeschichte. Vor dem Hören stellt man Hypothesen über die Handlung auf (*echte Kommunikation*). Oder der Lehrer schneidet die Foto-Hörgeschichte aus, verteilt die Fotosets an Schüler und lässt über mögliche Reihenfolge von Fotos diskutieren (*echte Kommunikation*). In Aufgabe 4 findet man Fragen zum Text. Der Lerner macht sich anhand des Hörverstehens Notizen und berichtet (*Aufbauen*). In Übung 6 fordert man zu einer Diskussion anhand der Titelbetrachtung der Foto-Hörgeschichte (*echte Kommunikation*) an. Im Schritt A (siehe Lehrwerkgliederung - Punkt 1) erfolgt nach dem Leseverstehen eines sachlichen Textes über Typen im Team eine Diskussion über die persönliche Meinung über die eigene Rolle im Team. (*echte Kommunikation*) Im Schritt B bereitet man zunächst schriftliche Notizen zum Thema „Über eine Geschäftsidee sprechen“ (*Strukturieren*) vor. Man stellt diese Geschäftsideen im Plenum vor und diskutiert darüber (*echte Kommunikation*). Im Anschluss daran kann eine Kopiervorlage als Würfelspiel benutzt werden. Die Aufgabe ist es, brauchen-(nicht)-Sätze zu bilden (z.B. *Als Lehrer braucht man viel Geduld*) (*echte Kommunikation* (Spielanweisungen, Spielregeln usw.) + *Aufbauen*). Im Schritt D kommt ein Rollenspiel (Bewerber vs. potenzieller Arbeitgeber) zustande. Zuerst werden die Redemittel zum Führen des Gesprächs eingeübt (*Aufbauen*). Erst dann lesen die Lerner die Rollenangaben und spielen in Partnerarbeit einen Dialog (*Simulieren*). Im Schritt E wird das Thema „Kreativität“ angesprochen. Als Vorentlastung zum anschließenden Lesetext wird das Vorwissen aus der persönlichen Erfahrungswelt der Lerner aktiviert (*echte Kommunikation*).

## 5. Aussprache

Die Ausspracheschulung erfolgt ausschließlich im Arbeitsbuch. Der Umfang der Übungen nimmt langsam ab – im fünften Band findet man noch drei bis fünf Übungen pro Lektion, im sechsten Band ist es in der Regel nur eine Übung. Die Ausspracheübungen sind leicht zu finden, da auf sie in der Marginalspalte mit dem Symbol „Phonetik“ hingewiesen wird.



Die Teilnehmer kennen inzwischen eine ganze Reihe von Redemitteln und Ausdrücken für Alltagssituationen (z.B. Auskünfte erfragen, Vermutungen äußern etc.). Jetzt lernen sie, wie sie durch Veränderung der Satzmelodie, das Einfügen von Partikeln und/oder Adverbien ihrer Aussage einen andere Nuance geben oder eine bestimmte Emotion ausdrücken können. (Kalender/Klimaszyk 2008: 11) Es werden einerseits Einzelwörter, andererseits auch Sätze, Minidialoge und Gedichte präsentiert. Einzelwörter zielen mittels (Diskriminierungs-)Übungen auf Einübung und Automatisierung von Auslautverhärtung, Wortakzent bei Fremdwörtern und Unterscheidung zwischen Ich- und Sch-Laut (prächtig versus praktisch). Minidialoge haben einerseits zum Ziel, Gefühle mit der Stimme möglichst klar zum Ausdruck zu bringen (z.B. Aufregung, Wut, Kritik), andererseits sollen die Partikeln im Zusammenhang mit dem entsprechenden Satzakzent möglichst natürlich in die Alltagssprache integriert werden. Kurze Gedichte sind als Nachsprechübungen geeignet und zum Auswendiglernen bestimmt.

Das Lehrerhandbuch gibt zur Ausspracheschulung in jeder Lektion ausführliche Kommentare hinsichtlich der richtigen Durchführung im Unterricht. Im Arbeitsbuch selbst verzichtet man ganz und gar auf die Lerntipps und phonetisch-phonologische Fachterminologie, so dass die Lerner teils nur „sklavisch“ nachsprechen und üben, ohne die Bedeutung der jeweiligen Übungen zu erfassen.

## 6. Aufgabenstellungen und Redemittel

Die Aufgabenstellungen sind in der Regel klar und ausführlich genug. Man geht von der Annahme aus, dass dem Kursleiter immer ein Lehrerhandbuch zur Verfügung steht und dass er sich bei Bedarf nochmals versichern kann, wenn Unklarheiten über den Übungsverlauf entstehen. Der Kursleiter kann sich auf jede Unterrichtseinheit mit Hilfe des Lehrerhandbuchs vorbereiten. Dort findet man klare Arbeitsanweisungen und zusätzliche Kopiervorlagen, die man im Unterricht einsetzen kann.

Um die Aufgabenstellungen von Sprechaufgaben noch besser zu verstehen, gibt es im Lehrbuch oft neben der Aufgabenstellung noch einen Kasten, der teilweise eine Lösung der jeweiligen Aufgabe vorgibt (z.B. bei einer Erzählaufgabe findet man im Kasten einen möglichen Anfang der Geschichte) und somit einen Anhaltspunkt gibt. Für weniger geübte oder weniger kreative Lerner kann es eine Stütze sein.

Auf die Einführung von Redemitteln wird in diesem Lehrwerk konsequent geachtet. Der Systematisierung von Redemitteln geht in der Regel ein Hör- oder Lesetext voraus, der die Redemittel in kleinen Dialogen zum ersten Mal anführt. Sie werden dann auf der entsprechenden Stelle als Vorstufe zu einem Rollenspiel, einer Erzählung usw. präsentiert. Das Lehrbuch bietet die Redemittel beispielsweise in einem Schüttelkasten. Unter dem Schüttelkasten sieht man eine Tabelle mit Rubriken (z.B. zum Thema „Im Restaurant“ Rubriken *bestellen, bezahlen, reklamieren, einen Sitzplatz suchen*). Man ordnet die eingetragenen Redemittel vom Schüttelkasten in die richtigen Rubriken. Im Anschluss daran findet ein Rollenspiel statt. Die Lerner formulieren ihren Dialog zunächst schriftlich. Erst dann üben sie es mündlich ein und anschließend spielen sie ihn im Plenum vor.

Die Redemittel werden noch zusammenfassend am Ende jeder Einheit in einer Lektionsübersicht aufgelistet. In anderen Lektionen werden noch weitere Redemittel für folgende Situationen angeboten: *Du anbieten und annehmen; Verständnis zeigen; Rat geben; kritisch/erstaunt reagieren.*

## 7. Lehrerhandbuch

Das Lehrerhandbuch steht dem Lehrer zur Verfügung. Zur Zeit ist allerdings nur das LHB zum fünften Band erhältlich, jenes zum sechsten Teil soll innerhalb von nächsten paar Monaten verfügbar. Das LHB gibt eingehenden Kommentar zu einzelnen Lerneinheiten und Hinweise zur Binnendifferenzierung. Wiederum ist es durch große Übersichtlichkeit gekennzeichnet. In der Kopfzeile findet man immer die Lernziele für das entsprechende Unterkapitel, das Anliegen bezüglich der Grammatik oder der geübten Fertigkeiten und Übersicht der erforderlichen Kopien, Unterlagen und anderer Materialien. Die Kommentare/Hinweise zu den Lerneinheiten jeder Lektion (A1,A2,A3,B1, ...) haben jeweils eine fettgedruckte Überschrift, mit der auf den Schwerpunkt derjenigen Lerneinheit hingewiesen wird, sodass man sich als Lehrer schnell einen Überblick über die geübten Fertigkeiten verschaffen kann (z.B. Lektion 1: A1 – Präsentation der temporalen Konjunktion *als*; A2 – Leseverstehen 1: das Thema erfassen; A3 – Leseverstehen 2: Die Kernaussagen verstehen; A4 – Präsentation der temporalen Konjunktion *wenn*; ...).

Weitere Zusatzmaterialien sind sowohl als Kopiervorlagen im Anhang des Lehrbuchs als auch im Internet auf der Webseite des Hueber-Verlags zu finden. Die

Kopiervorlagen im LHB betragen etwa 50 Seiten, beinhalten - bezüglich der Fertigkeit Sprechen - vor allem Würfelspiele (u.a. zum Kennenlernen), Übungen zur Einübung von Redemitteln und Domino-Spiele.

Es ist zu erwähnen, dass der Kursleiter im Lehrbuch neben den praktischen Anweisungen zum Unterricht noch zahlreiche zusätzliche Tipps für den eigenen Unterricht findet (z.B. wie man Lernende zum Schreiben motiviert usw.).

## 5.5. Mittelpunkt B2

### 1. Lernziele

Dieses Lehrwerk setzt sich mit dem Bereich Lernziele und Kannbeschreibungen schlagend auseinander. Im Inhaltsverzeichnis wird sogar zwischen Lernzielen/Kannbeschreibungen und Sprachhandlungen/Grammatik unterschieden. Um eine Vorstellung zu bekommen, wird hier aus dem Inhaltsverzeichnis am Beispiel der ersten Lektion zitiert.

Abb.26 Auflistung von Lernzielen im Inhaltsverzeichnis des Lehrbuchs

<b>Lektion 1</b>		
<i>Thema der Lerneinheit</i>	<i>Lernziele / Kannbeschreibungen</i>	<i>Sprachhandlungen /Grammatik</i>
<b>Reisen</b>	Ansichten begründen und verteidigen • längeren Gesprächen folgen	über Zitate sprechen • Reisemotive erörtern • kontroverses Gespräch über Reisepläne hören und Lösungsvorschläge machen
<b>Urlaubsreisen</b>	Anzeigen verstehen • Ansichten begründen und verteidigen • längeren Gesprächen folgen	Bedürfnisse verstehen, passende Reiseangebote auswählen und Auswahl begründen
<b>Wenn einer eine Reise tut . . .</b>	längeren Gesprächen folgen • eigene Einstellungen darlegen und mit Argumenten stützen • Korrespondenz verstehen • komplexere Abläufe beschreiben	Diskussionsstile vergleichen • Reisepläne diskutieren • Inhalte einer Urlaubs-E-Mail zusammenfassen und wiedergeben • Vortrag über eine Reise halten
<b>Mobilität im globalen Dorf</b>	Informationen, Argumente, Meinungen verstehen • Gedanken und Meinungen äußern	Meinungen und Argumente aus Artikel über Mobilität herausarbeiten • Vor- und Nachteile von Mobilität benennen • Inhalte eines Hörtextes mit den Inhalten des Artikels vergleichen
<b>Wandernde Wörter</b>	Sachverhalte systematisch erörtern • eigene Einstellungen darlegen	Satzklammer • aduso-Wörter • kausale Haupt-, Nebensätze und Angaben

	und mit Argumenten stützen	
<b>Arbeiten, wo andere Urlaub machen</b>	längeren Gesprächen folgen • Ansichten begründen und verteidigen	In Radiointerview Details über Strandkorbverleih verstehen • Für und Wider erörtern • Schluss einer Erzählung erfinden • über ein Gedicht sprechen • Buchstabenrätsel lösen

## 2. Motivierende und abwechslungsreiche Sprechanlässe

Auch die Autoren von *Mittelpunkt* haben sich schon in der Gesamtkonzeption zum Ziel gemacht, Interesse und Motivation der Lerner zu fördern, setzen dies jedoch in die Praxis anders um, als es in Tangram der Fall ist. Man geht von der Annahme aus, dass die Lerner bereits über das erforderliche sprachliche Material verfügen und somit die meisten Alltagssituationen meistern können. Deshalb legt man Wert nicht auf eine Einübung anhand von Minisituationen, Minidialogen und einzelnen separaten Übungen, sondern eher auf die Meisterung von komplexen Sprachhandlungen. Das stellt für jeden Lerner eine neue Herausforderung dar. Ein Beispiel: In Lektion 10, S.120, soll ein Fragebogen zur Bewerbung für einen Auslandsaufenthalt ausgefüllt werden. Viele Menschen haben eine große Hemmschwelle, wenn es um das Ausfüllen von Fragebögen geht. Für Fremdsprachenlerner kommt noch die Sprachbarriere hinzu. Der Fragebogen muss zunächst gelesen werden (Fertigkeit „Lesen“), bevor die Lerner den Bogen ausfüllen können (Fertigkeit „Schreiben“). Es ist der Normalfall, dass mehrere Fertigkeiten bei sprachlichen Handlungen integriert sind. Die Aufgabe „komplexe Formulare oder Fragebögen ausfüllen“, die zu lösen ist, erfordert eben zunächst diese zwei Fertigkeiten: Lesen und Schreiben. Darüber hinaus sollen sich die Teilnehmer dazu äußern, welche Fragen Sie als indiskret oder unzulässig empfinden. Also wird bei dieser Aufgabe auch die Fertigkeit „Sprechen“ geübt und in diesem konkreten Fall wieder die mündliche Interaktion. Als Marginalie wird im Lehrbuch nur Schreiben und Sprechen angegeben. Bei genauerer Analyse kann festgestellt werden, dass häufig noch mehr Fertigkeiten integriert und Kannbeschreibungen angewendet werden, als in der Orientierungsleiste oben bzw. in der Marginalspalte angegeben sind. Das bedeutet lediglich, dass bei einer authentischen Sprachhandlung zwar häufig mehrere Lernziele erfüllt werden, der Fokus aber auf den in der Orientierungsleiste

ausgewiesenen Kannbeschreibungen der jeweiligen Doppelseite liegt. (Lanz/Lundquist-Mogg 2007: 7)

Die Lerner werden auch durch das nicht frontale Auftreten des Lehrers motiviert. Wie bereits erwähnt, wird im Lehrwerk die horizontale Kommunikation zwischen Lernern gefördert. Sie fungieren als Lernpartner und Berater. Die meisten Aufgaben werden in Lerngruppen und Lernpaaren gelöst. Darüber hinaus fordert man nach Durchführung jeder komplexeren Sprachhandlung zur Diskussion auf, die als Evaluierung der abgegebenen Leistungen gedacht ist. Den Lernern wird somit im Unterricht eine dem Lehrer gleiche Position zugeschrieben und sie gewinnen folglich an (nicht nur) sprachlicher Selbstsicherheit.

### 3. „Als-Sich-Selbst-Sprechen“

Schon beim ersten Blättern im Lehrbuch findet man viele Sprechanlässe, die zum „Als-Sich-Selbst-Sprechen“ auffordern. Das ist wohl zwei Tatsachen zu verdanken: Das Lehrbuch führt die Lerner zur Bewältigung des Kompetenzniveaus B2, d.h. zu einer verhältnismäßig fortgeschrittenen Sprachniveaustufe, wo Wortgeländer und Stützen (gelenkte Gesprächsphase) beim Sprechen kaum mehr notwendig sind. Der zweite Grund ist vermutlich auf das Gesamtkonzept des Lehrwerks zurückzuführen. Das Lehrerhandbuch kündigt den „Lerner als Berater“ an. (vgl. o.) Man kooperiert, tauscht sich so oft wie möglich mit seinen Partnern aus. Die Übungen sind im Allgemeinen sehr leicht zu finden, weil in der Marginalspalte auf die geübte Fertigkeit verwiesen wird. Man fragt sehr oft nach Meinungen, Einstellungen zu den jeweiligen Themen, Vermutungen und persönlichen Erfahrungen. Die Fragestellungen und Arbeitsanweisungen wirken manchmal ziemlich einfach. Man verlässt sich auf hohe Sprachkompetenz und Redefreudigkeit der Lerner.

Die Sprechanlässe zum „Als-Sich-Selbst-Sprechen“ sowie die entsprechenden Aufgabenstellungen werden am Beispiel von Lektion 1 präsentiert, in der das Thema *Reisen* behandelt wird.

Abb.27

Auflistung von Anlässen zum „Als-Sich-Selbst-Sprechen“ in zwei Lerneinheiten von Lektion 1

Lektion / (Unter)Thema		Aufgabenstellungen, die als Anlass zum „Als-Sich-Selbst-Sprechen“ dienen
<b><u>LEKTION 1 – REISEN</u></b>		
<i>Reisen</i>	<u>Reisebilder</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ (Frage zu den Einstiegsbildern) Sprechen Sie zu zweit über die Bilder. Überlegen Sie sich mindestens zwei Fragen zu jedem Bild und versuchen Sie gemeinsam, Antworten zu finden</li> <li>➤ Was meinen die anderen im Kurs?</li> </ul>
	<u>Sprüche übers Reisen</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lesen Sie die Sprüche gemeinsam. Sind Sie mit allem einverstanden? Warum (nicht)? Sprechen Sie zu zweit darüber und berichten Sie dann im Kurs.</li> <li>➤ Sehen Sie Verbindungen zwischen den Sprüchen und den Einstiegsbildern? Tauschen Sie sich zu zweit aus und sprechen Sie dann im Kurs darüber.</li> <li>➤ Kennen Sie andere Sprüche?</li> </ul>
	<u>Reisepläne</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hören Sie das Gespräch im Haus von Familie Funke, sprechen Sie darüber und versuchen Sie, eine Lösung zu finden!</li> </ul>
<i>Wenn einer eine Reise tut ...</i>	<u>Eine kontroverse Diskussion</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sie wollen zu viert in Urlaub fahren. Aber leider hat jeder andere Vorstellungen davon, was ein gelungener Urlaub ist. Versuchen Sie, die anderen von Ihren Ideen zu überzeugen. Einige von Ihnen sind Zuschauer bei der Diskussion.</li> <li>➤ Besprechen Sie, wie die Diskussion gelaufen ist. Was fanden Sie gut? Was könnte man verbessern: inhaltlich, sprachlich?</li> <li>➤ Tauschen Sie Ihre Erfahrungen in der Gruppe aus.</li> </ul>
	<u>Wenn einer eine Reise tut, dann kann er was erzählen</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ (dieser Aufgabe geht ein Lesetext voraus) Fassen Sie nun anhand Ihrer Notizen den Text kurz zusammen. Tragen Sie dann Ihre Zusammenfassung in einer Minute einem Partner/einer Partnerin vor. Sie können im Perfekt erzählen.</li> <li>➤ Geben Sie sich gegenseitig Feedback: Was war klar, was nicht so klar? Was könnte man sprachlich verbessern?</li> <li>➤ Halten Sie einen kleinen Vortrag, in dem Sie von einer Reise erzählen, die Sie einmal gemacht haben und die Ihnen besonders gut oder gar nicht gut gefallen hat. Schauen Sie sich zur Vorbereitung im Arbeitsbuch die Tipps dazu an.</li> </ul>

Nach dem Vorbild von früher veröffentlichten Lehrwerken geschieht der Einstieg in die Lektion durch Bilder, die Assoziationen zum Thema hervorrufen. Die Lerner werden gleichzeitig aufgefordert, ihre Assoziationen hinreichend zu begründen. Es gibt in der Regel vier Einstiegsbilder, die etwa eine halbe Seite einnehmen und oft

von einem Hörtext begleitet sind, der Gespräche mit abgebildeten Personen präsentiert. Der Schwerpunkt von der Entwicklung der Sprechfertigkeit liegt auf dem Lehrbuch, im Arbeitsbuch kommen die Sprechübungen ab und zu vor, da dort der Wert vornehmlich auf Wortschatzaktivierung, Grammatik, Lese- und Schreibübungen und Phonetik<sup>44</sup> gelegt wird.

#### 4. Klassifizierung von Aufgaben und Übungen

Im Bereich der vorbereitenden Übungen stützt sich *Mittelpunkt* wieder ausschließlich auf phonetische Übungen. Es existiert eine Vielzahl an Übungen, die die Kommunikation aufbauen, strukturieren und simulieren. Die Einstiegsseite aktiviert mittels bildgesteuerter Aufbauübungen das Weltwissen aus der Erfahrungswelt der Lerner und fördert die Sprechfertigkeit durch Assoziationen und Einstiegsdiskussion zum Thema. Oft werden die Lerner aufgefordert, sich selber Fragen zu den Einstiegsbildern zu überlegen, diese dann anderen Lernern zu präsentieren und Antworten gemeinsam zu finden. Das deutet auf großes Vertrauen in die Sprachkompetenz der Lerner und auf deren selbstständiges Handeln hin.

Das Arbeitsbuch bietet fast in jeder Lektion einen Anlass zu komplexeren Sprechfertigkeitssaufgaben, die gründliche Vorbereitung benötigen. Es handelt sich vor allem um Aufgaben, die die Kommunikation simulieren oder echte Kommunikation sind. Man findet hier Ratschläge zum Aufbau einer mündlichen Erzählung. Im Bereich „Kommunikation simulieren“ bietet das Lehrwerk Rollenspiele zum Thema „*Knifflige Situationen*“ (schwieriger Kunde vs. Hotelrezeptionist). Man findet im Arbeitsbuch unter anderem noch folgende Aufgaben: Entwurf eines telefonischen Gesprächs zwischen zwei Kollegen, von denen einer krank ist und eine Liste mit unerledigter Arbeit hinterlassen hat, die fertig zu stellen ist; Präsentation über eine Firma/Organisation vorbereiten und die Tätigkeit, die dort auszuüben ist, vorstellen).

Am Beispiel der ersten Lektion möchte ich zeigen, wie man Aufgaben zu komplexeren Sprechfertigungsformen realisiert. Man sieht auf der ersten Seite sechs Einstiegsfotos zum Thema Reisen (z.B. Strandkörbe am Meer, Snowboarding im Gebirge, Schwimmbad in einer Palmenumgebung, ein junges Paar im Busch). Die Aufgabenstellung fordert die Lerner auf, über die Bilder zu zweit zu sprechen und sich

---

<sup>44</sup> vgl. Punkt 5

zwei Fragen zu jedem Bild zu überlegen und zu versuchen, Antworten gemeinsam zu finden. (*Aufbauen*)<sup>45</sup> Dann folgt noch eine Präsentation der Fragen und Antworten im Plenum. In der zweiten Übung liest man sechs Sprüche übers Reisen. Die Lerner diskutieren in Partnerarbeit darüber und bejahen oder verneinen die Sprüche. (*echte Kommunikation*) Sie finden Verbindungen zwischen den Sprüchen und den Bildern in Aufgabe 1. Anschließend denken sie noch über weitere Sprüche zum Thema *Sprechen* nach und stellen sie im Plenum vor. Anhand einer Tabelle, die Hauptreisemotive der Deutschen darstellt, präsentieren sie diese (*Aufbauen*) und berichten danach zuerst in Kleingruppen, später im Kurs über ihre eigenen Reisemotive. (*echte Kommunikation*). Diese Lektion bietet ebenfalls ein Ratespiel, bei dem spontan über Spielanweisungen, Fragen, Organisation der Arbeit gesprochen werden muss. (*echte Kommunikation*). Des Weiteren soll man eine kontroverse Diskussion führen, in dem man unterschiedliche Vorstellungen vom Urlaub präsentiert. Zunächst sammelt man schlagende Argumente für die jeweilige Rolle (*Strukturieren*), dann wird die eigentliche Diskussion durchgeführt. Im weiteren Teil liest man einen Artikel über den Ablauf einer Reise. Nach dem Lesen soll man die gedankliche Gliederung des Textes in Stichpunkten notieren (*Strukturieren*) und mündlich zusammenfassen (*Aufbauen*). Zum Schluss erfolgt das gegenseitige Feedback zur durchgeführten mündlichen Arbeit („Geben Sie sich gegenseitig Feedback: Was war klar, was nicht so klar? Was könnte man sprachlich verbessern?“) (*echte Kommunikation*).

## 5. Aussprache

Das Aussprachetraining ist im Lehrwerk grundsätzlich vorhanden, wenn auch in beschränktem Maße, was wohl dem fortgeschrittenen Sprachniveau zuzuschreiben ist. Die Übungen sind ausschließlich im Arbeitsbucheil vorzufinden, im Umfang von ungefähr zwei Übungen pro Lektion (Ausnahme – Lektion 8, insgesamt fünf Übungen). Sie sind innerhalb der Lektion eher zwischendurch eingestreut. Das wird nicht zum Nachteil, denn schnelle Orientierung wird durch Hinweise zur trainierten Fertigkeit in der Marginalspalte ermöglicht.

Das Training wird durch folgende Übungstypen realisiert: Diskriminierungsübungen, die mit Hilfe von Einzelwörtern geübt werden (z.B.



stimmlose vs. –hafte Plosivlaute), separate Sätze (z.B. zur Einübung vom Satzakzent), Sortierungsübungen, Gedichte und Abzählreime. Der subjektiven Einschätzung nach ist die Einübung mittels Einzelwörter überakzentuiert. Wie schon erwähnt, gilt es auch hier, dass dem Arbeitsbuch eine CD beigelegt ist, die es dem Lerner ermöglicht, sich mit der Aussprache eigenständig zu befassen. In der Fortgeschrittenenphase setzt man grundsätzlich eine solide Aussprache voraus, so dass das Augenmerk besonders auf Wort- und Satzakzent, Knacklaut, Auslautverhärtung, Silbenrhythmus und sogar auf dialektale Aussprache gelenkt werden kann. Die komplizierten phonetischen Aspekte haben auch einen näheren halbfachlichen Kommentar der behandelten Probleme zur Folge, das auf kleinen Zetteln auf der entsprechenden Lektionsseite abgebildet ist.

Die Ausspracheübungen sind abgestimmt auf den Wortschatz und Strukturen der bisherigen Lektionen und beziehen sich inhaltlich auf das Thema der jeweiligen Einheit. Die Arbeitsanweisungen sind im Prinzip ausführlich genug (Hören Sie die Sätze aus Übungsteil a, zeichnen Sie die Satzmelodie mit Pfeilen ein (↗↘→)).

## 6. Aufgabenstellungen und Redemittel

Mit Redemitteln wird sowohl im Kurs- als auch im Arbeitsbuch gearbeitet. Im Kursbuch erscheinen sie oft aufgelistet in einem Kasten, als Vorbereitung oder Angebot für anschließende Dialoge, Zusammenfassungen, Erörterungen, Vorträge usw. Die Redemittel kennzeichnen sich durch Lebendigkeit. Diese Eigenschaft möchte ich am Beispiel der ersten Lerneinheit von Lektion 12, deren Thema *Sprachlos* heißt, demonstrieren. (s.Abb.29)

Abb.28      Liste von Redemitteln, die in Lektion 12 geübt werden (*Daniels/Estermann/Köhl-Kuhn 2007a: 140*)

Mir fehlen die Worte. | So eine Frechheit! | Mir bleibt die Spucke weg. | Was soll man da noch sagen? | Ich bin sprachlos. | Wie? | Bist du wahnsinnig? | Ist nicht wahr! | Echt? | Und? | Zum Glück! | Ich kann dir gar nicht sagen, wie dankbar ich dafür bin. | Du machst einen Scherz! | Mir hat es echt die Sprache verschlagen! | Na endlich! | Nie und nimmer! | Du hast vielleicht ein Glück! | Wahnsinn! | Sag´s mir einfach. | Gott sei Dank, das wurde auch Zeit. | Keine Ursache, das mache ich doch gern.

Man bringt die Redemittel nicht separat bei, sondern man versucht sie in den kontextuellen Rahmen einzuarbeiten. Der oberen Redemittelliste geht ein Hörtext voraus und die Lerner werden anschließend gebeten einzuschätzen, welche Redemittel in jenem Dialog ebenfalls auftauchen könnten. Wenn sie sich mit den Redemitteln vertraut machen, werden in der nächsten Übung kurz neun Situationen skizziert, zu denen man mögliche Antworten aus dem Kasten zuordnet. Anschließend soll es zu einem Austausch zwischen den Kursteilnehmern kommen, in dem sie einander Situationen erzählen, in denen sie selber sprachlos wurden. Im Arbeitsbuch werden diese Ausdrücke nochmals analysiert. Die Lerner entscheiden anhand von Minidialogen, welche der Ausdrücke eher formell und welche eher umgangssprachlich sind. Im Ausspracheteil werden die Ausdrücke zum letzten Mal aufgegriffen. Mit Hilfe der CD werden Satzmelodie und Satzakzent trainiert, die für eine richtige Anwendung im Sprachalltag nicht weniger wichtig sind.

Im Lehrerhandbuch findet man unter Tipp 9 (Lanz/Lundquist-Mog: 18) allgemeine Ratschläge zur Arbeit mit Redemitteln. Man kann Redemittelposter für die jeweiligen Situationen herstellen und im Kursraum aufhängen. Oder die Lerner bekommen zwei Redemittel, die in einer Lektion eingeführt wurden. Sie schreiben einen kurzen Minidialog, in dem die zwei Redemittel gut versteckt vorkommen sollen. Die Aufgabe der übrigen Lerner ist es, die zwei Redemittel herauszuhören und zu benennen.

## 7. Lehrerhandbuch

Dem Lehrer steht auch in diesem Falle ein Lehrerhandbuch grundsätzlich zur Verfügung. Es hat jedoch eine andere Konzeption als die übrigen beiden. Es besteht aus sieben Teilen: Konzept des Lehrwerks, Tipps zur Arbeit, Unterrichtsprojekte, Hinweise zum Goethe-Zertifikat B2, Tests zu den einzelnen Lektionen, Lösungen und Transkription der Hörtexte. Daraus folgt, dass im LHB kein ausführlicher Kommentar zu den jeweiligen Lerneinheiten präsentiert wird. Allgemeine Hinweise und Unterrichtstipps findet man im Kapitel „Tipps zur Arbeit mit Mittelpunkt B2“, wo auf sechzehn Seiten Ratschläge u.a. zum Übungsablauf, Methoden zur Abfrage von Meinungen, Präsentationen aller Art und Anwendung von Lesestrategien erteilt werden. Weitere Vorschläge findet man noch im Kapitel „Unterrichtsprojekte, Übungen und Spiele“, die eher als Extra-Aufgaben gedacht sind.

Die für den Kursleiter in bezug auf die Entwicklung der Fertigkeit Sprechen relevanten Ratschläge sind also ausschließlich in diesen zwei Kapiteln zu finden. Ansonsten muss sich der Kursleiter auf seine eigenen Ressourcen und Erfahrungen verlassen. Es ist von Vorteil, dass man sich die Tests zu Nutzen machen kann, andererseits sind aber die Kopiervorlagen mit Spielen, interaktiven grammatischen Übungen und Rollenkarten zu bemängeln.

## 5.6. Zusammenfassung der erreichten Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle drei Lehrwerke den Anforderungen, die die heutige Fremdsprachenforschung an ein modernes Lehrwerk stellt, gerecht werden, da die kommunikative Kompetenz und sprachliche Handlungsfähigkeit im Zentrum des Interesses stehen.

Bei der Lehrwerkgestaltung verzichtet man grundsätzlich auf das bloße Memorieren und Auswendiglernen von Vokabeln und Grammatikregeln.

Alle drei Lehrwerke erwähnen die Lernziele und Sprechintentionen im Inhaltsverzeichnis, sodass jeder die Struktur des Lehrwerks bereits beim ersten Kontakt mit dem Lehrbuch verfolgen kann.

Die sprachlichen Fertigkeiten werden nicht in einzelnen Lerneinheiten isoliert<sup>46</sup>, sondern werden kombiniert präsentiert und gehen kontinuierlich ineinander über.

Das Lehrwerk *Mittelpunkt B2* bietet die meisten Möglichkeiten zum „Als-Sich-Selbst-Sprechen“, was wohl darauf zurückzuführen ist, dass dieses für noch fortgeschrittenere Lerner gedacht ist als die übrigen beiden. Diese Schlussfolgerung wird außerdem noch durch das allgemeine Lehrbuchkonzept „mit Partnern lernen“ unterstützt.

Mit dem Gebiet des Aussprachtrainings setzen sich alle Lehrwerke schlagend auseinander. Ausspracheübungen kommen in jeder Lektion vor (in *Mittelpunkt B2* zum Schluss allerdings in beschränktem Maße) und es werden vor allem suprasegmentale<sup>47</sup> Merkmale eingeübt, wie z.B. Satzmelodie und Satzakzent.

Der Aussprachetraining darf im Grunde genommen als gelenktes Sprechen angesehen werden. Gelenkte oder die Kommunikation vorbereitende Übungen gibt es nicht viele, der Grund mag darin liegen, dass das Sprachniveau der Lerner für die vorbereitende Fertigkeitsstufe zu hoch ist. Die Lehrwerke *Tangram aktuell* und *Schritte international* bieten jedoch diese Art von Übungen im ausreichenden Maße in den Bänden an, die der Niveaustufe B vorangehen.

---

<sup>46</sup> Das ist z.B. beim Lehrwerk *Delfin* der Fall, wo in jeder Lektion auf fünf Doppelseiten mit besonderen Schwerpunkt auf je eine Fertigkeit diese relativ isoliert beigebracht werden. (Lektionsteile – Eintauchen, Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben)

<sup>47</sup> auch: lautübergreifende Merkmale

## 6. SCHLUSS

Das erste Kapitel stellt den theoretischen Rahmen und zugleich die Einführung in das ganze Thema der Diplomarbeit dar. Es bietet grundlegende Definitionen und die Positionsabgrenzung der Fertigkeit Sprechen gegenüber den anderen Fertigkeiten. Man versteht die Fertigkeit Sprechen als einen unerlässlichen Bestandteil der kommunikativen Kompetenz. Ihr wurde im 19. Jahrhundert eine gar nicht so hohe Bedeutung zugeschrieben, wie es heutzutage der Fall ist. Von der Grammatik-Übersetzungs-Methode ausgegangen, die vor allem die geschriebene literarische Sprache geschätzt hat, über die audio-linguale und audio-visuelle Methode, die auf Drillen basieren, gelangte man zu der heutigen Stellung der Fertigkeit Sprechen, die als wichtig - da in der gegenseitigen Kooperation mit den anderen Fertigkeiten – angesehen wird.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und das europäische Sprachenportfolio stehen im zweiten Kapitel im Mittelpunkt des Interesses. Die Miteinbeziehung dieses Themenbereiches in die Diplomarbeit erweist sich als notwendig, da inzwischen alle Lehrwerke von sich behaupten, sich an diesen Vorgaben zu orientieren. Der GERR präsentiert allgemeingehaltene Regeln hinsichtlich der Fähigkeiten, Lernzielen, Testverfahren usw., die anschließend mit Hilfe von *Profile Deutsch* auf die deutsche Sprache umgesetzt werden. An die zu den fortgeschrittenen zählenden Lerner der Niveaustufe B werden in *Profile Deutsch* im Bezug auf die Fertigkeit Sprechen genaue Anforderungen auf dem Gebiet der Produktion und Interaktion mündlich gestellt.

Im dritten Kapitel wird das umfassende und komplexe Thema der mündlichen Fehlerkorrektur behandelt. Die Fehlerkorrektur stellt im Hinblick auf den Mangel an Zeit, den die mündliche Sprechweise mit sich bringt, hohe Anforderungen an den Lehrer. Er benötigt zum adäquaten und sinngemäßen Eingreifen methodische Tüchtigkeit und langjährige Praxis, die sich wenigstens am Anfang auf gute theoretische Grundlagen stützen. Diese beruhen beispielsweise auf einem neuen Blick auf die Teilnehmer des Korrekturprozesses, an dem nämlich nicht nur der Lehrer und der jeweilige Lerner, sondern alle an dem Unterricht Beteiligten teilnehmen, die je nach

der Unterrichtskonstellation die Rolle des Initiators und Realisators der Korrektur übernehmen. Die Intensität und Konsequenz der Fehlerkorrektur ändert sich je nach der Unterrichtsphase – in gelenkten Unterrichtsphasen, bei denen Grammatik oder Aussprache zum Thema werden, wird mehr und konsequenter korrigiert als in den freieren Unterrichtsphasen, die beispielsweise für die Diskussion oder das Rollenspiel vorgesehen sind. Das Ausmaß der Korrektur wird ebenfalls durch die Lehrerpersönlichkeit, deren Charakterzüge sich zu einem gewissen Grad auch auf die Konsequenz oder Toleranz bei der Fehlerkorrektur auswirken können, bestimmt. In bezug auf die Sprachbeherrschungsstufe wird im Anfängerunterricht mehr und konsequenter korrigiert, wobei im Fortgeschrittenenunterricht weniger berichtigt wird und vornehmlich Fehler lexikosemantischer und pragmatischer Natur vorherrschen.

Die Übungstypologie, die im vierten Kapitel dargelegt wird, bietet zuerst den terminologischen Unterschied zwischen Aufgaben und Übungen. Die Übungen beschränken sich auf die Festigung einzelner sprachlicher Phänomene, wobei die Aufgaben auf Sprachprobleme komplexer Art ausgerichtet sind und offenere Struktur haben. Es werden zwei Typen von Aufgaben- und Übungstypologien angeboten. Die erste Typologie nach Henrici/Riemer teilt sie nach dem Kriterium der Art und des Grades der Lenkung in variationslose, variierende und freie Aufgaben und Übungen ein. Im Zusammenhang damit werden die Lerntechniken zur Entwicklung des monologischen Sprechens auf allen Stufen der Lenkung erläutert. Die zweite Typologie nach Hans Eberhard Piepho teilt die Aufgaben und Übungen nach deren Funktion von stark gesteuerten vorbereitenden Übungen, über Übungen, die die Kommunikation aufbauen und strukturieren bis zu den, die die Kommunikation simulieren oder echte Kommunikation sind. Es werden bei einer Vielzahl von ihnen eingehende Kommentare und Tipps zur Durchführung gegeben. Beträchtlich ist ebenfalls die Anzahl von Musterbeispielen für die jeweiligen Übungs- und Aufgabentypen, die größtenteils den im Kapitel 5 analysierten Lehrwerken entnommen sind. Das Augenmerk richtet man auch auf die Spiele, die als Mittel zum Schaffen einer realen Gesprächsatmosphäre angesehen werden. Ein besonderer Schwerpunkt wird auf die Rollen- und Planspiele gelegt, die die Lösung einer komplexen Sprachsituation zum Ziel haben, hohe Anforderung an das Sprachvermögen sowie die soziale Kompetenz der Lerner stellen und somit für die Lerner eine Herausforderung darstellen.

Den letzten Teil bildet eine umfassende Lehrwerkanalyse, die drei Lehrwerke deutscher Verlage, von denen zwei zu aktuellen Neuerscheinungen zählen, beurteilt. Diese erfreuen sich wegen ihres Aufbaus, der seinen Schwerpunkt auf die kommunikative Handlungskompetenz legt, großer Beliebtheit sowohl seitens der Lehrer als auch der Lerner und werden daher recht häufig eingesetzt.

Die analysierten Lehrwerke unterscheiden sich nicht nur durch die Kompetenzniveaus des GERRs (*Schritte international* 5,6 und *Tangram aktuell* 3 führen zu der Niveaustufe B1, während *Mittelpunkt B2* zur Niveaustufe B2 führt), sondern ebenfalls durch ihre konzeptionelle Vielfalt. *Schritte international* hat eine sehr flache Progression und ist explizit für diejenigen Lerner gedacht, die noch keine Fremdsprache beherrschen. *Tangram aktuell* stellt in mancher Hinsicht das Gegenteil dar. Es eignet sich besonders gut für Lerner, die bereits über Sprachlernerfahrung sowie Lernautonomie verfügen. Großer Wert wird auf authentisches Sprachmaterial gelegt, das sich von Anfang an durch eine hohe sprachliche Komplexität auszeichnet. *Mittelpunkt B2* ist insofern besonders, dass es eine gegliederte Konzeption aufweist und einen besonderen Akzent auf die Integration und gegenseitige Verflechtung der Fertigkeiten setzt.

Die gesamte Lehrwerkanalyse wird durch ein sorgfältig ausgewähltes Kriterienraster eingeführt. Dieses Raster besteht aus sieben Maximen in Form von Aussagesätzen. Man untersucht, inwieweit die theoretischen Maximen in die Lehrbuchpraxis umgesetzt worden sind. Die jeweiligen theoretischen Aussagen sind zuerst mit einem kurzen Kommentar versehen. Im Anschluss daran erfolgt die eigentliche Lehrwerkanalyse. Die Kriterien schließen mannigfaltige Bereiche ein: die Widerspiegelung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens in den Lehrwerken, lautliche Sprachebene (Aussprache), Vertretung der einzelnen Fertigkeitsstufen in den jeweiligen Lektionen, Art und Qualität der Vorbereitung auf das freie Sprechen, Beurteilung der präsentierten Unterrichtsvorschläge zur Aneignung von Redemitteln und Qualität der dargebotenen Konversationsthemen und Frequenz der Übungen und Aufgaben, die den Kontakt zwischen dem entsprechenden Lektionsthema und der Alltagsrealität jedes Lernalters aufnehmen.

Die Qualität der vorgestellten Lehrwerke ist unumstritten. Sie sind als Vertreter erstrangiger, methodisch durchgedachter Lehrwerke und in mancher Hinsicht auch als Vorreiter einiger aktueller Strömungen in der DaF-Forschung anzusehen.

# AUSFÜHRLICHE BIBLIOGRAPHIE

## Internetquellen

[is.muni.cz/th/53198/ff\\_m/Diplomarbeit.doc](http://is.muni.cz/th/53198/ff_m/Diplomarbeit.doc) (Zugriff am 18.2.2008)

[http://www.spz.tu-](http://www.spz.tu-darmstadt.de/kursunterlagen/SeminareHufeisenMarx/lwa/pdf/Kriterien%20Lehrwerkanalyse.pdf)

[darmstadt.de/kursunterlagen/SeminareHufeisenMarx/lwa/pdf/Kriterien%20Lehrwerkanalyse.pdf](http://www.spz.tu-darmstadt.de/kursunterlagen/SeminareHufeisenMarx/lwa/pdf/Kriterien%20Lehrwerkanalyse.pdf) (Zugriff am 16.2.2008)

[http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/docs/reader/reader\\_lwa.pdf](http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/docs/reader/reader_lwa.pdf)

(Zugriff am 16.2.2008)

<http://homepage.univie.ac.at/Hans-Juergen.Krumm/LitLehrmaterial1.pdf> (Zugriff am 15.3.2008)

[h1.raphaelstudio.ch/neu/Media/Lehrwerkanalyse.doc](http://h1.raphaelstudio.ch/neu/Media/Lehrwerkanalyse.doc) (Zugriff am 16.2.2008)

<http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Rollenspiel>

(Zugriff am 15.4.2008)

<http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Sprechen>

(Zugriff am 15.4.2008)

<http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Gespr%C3%A4chsunterricht>

(Zugriff am 15.4.2008)

<http://cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/2005/11/06/bilddiktat>

(Zugriff am 25.4.2008)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Montagsmaler> (Zugriff am 25.4.2008)

<http://www.rpi-virtuell.net/workspace/users/569/Materialien/NASA-Spiel.pdf>

(Zugriff am 27.4.2008)

[http://www.univirtual.it/corsi/2002\\_2003/biguzzi/download/M05.pdf](http://www.univirtual.it/corsi/2002_2003/biguzzi/download/M05.pdf)

(Zugriff am 23.10.2008)

[www.hueber.cz](http://www.hueber.cz) (Zugriff am 17.5.2008)

[www.ilc.cz](http://www.ilc.cz) (Zugriff am 17.5.2008)

<http://wwwstud.uni-leipzig.de/~fsrdaf/downloads/TPFehler.pdf>

(Zugriff am 24.5.2008)

<http://online-media.uni-marburg.de/germanistik/daf/vleinfuehrung.pdf>

(Zugriff am 28.5.2008)

[http://sciaga.nauka.pl/index.php/id=index/dept=54/cath=221/ext=7/sc\\_id=9099](http://sciaga.nauka.pl/index.php/id=index/dept=54/cath=221/ext=7/sc_id=9099)

(Zugriff am 28.5.2008)



DRINGÓ-HORVÁTH, Ida: *Textproduktion – Sprechen*, zugänglich unter: [http://www.daf-online.hu/kre/Fertigkeit\\_Sprechen.pdf](http://www.daf-online.hu/kre/Fertigkeit_Sprechen.pdf) (Zugriff am 14.4.2008)

DRINGÓ-HORVÁTH, Ida: *Übungen vs. Aufgaben*, zugänglich unter: [http://www.daf-online.hu/kre/Uebung\\_Hausaufgabe.pdf](http://www.daf-online.hu/kre/Uebung_Hausaufgabe.pdf) (Zugriff am 21.4.2008)

EUNEN, Kees van et al. s.u.: *Kommunikative Mündlichkeit und alternative Prüfungsformen*,

zugänglich unter: <http://wp1036203.wp060.webpack.hosteurope.de/wp-content/uploads/2006/02/AltPruefungsformen.pdf> (Zugriff am 14.4.2008)

FISCHER, Sylvia: *Was hat Motorradfahren mit Deutsch lernen zu tun? Ein Bericht über Gesprächsanalyse mit Talkshows*, zugänglich unter: [http://www.gfl-journal.de/1-2003/tm\\_fischer.pdf](http://www.gfl-journal.de/1-2003/tm_fischer.pdf) (Zugriff am 5.4. 2008)

FUNK, Hermann (2004): *Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag*, zugänglich unter: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY304/PDF/funk.pdf> (Zugriff am 16.3.2008)

HOLLENSTEIN, Gerd: *Dialoge im Fremdsprachenunterricht – neu entdecken*, zugänglich unter: [http://www.his.se/upload/5535/Dialoge07\\_Read.pdf](http://www.his.se/upload/5535/Dialoge07_Read.pdf) (Zugriff am 17.5.2008)

KOENIG, Michael (2003): *Nachdenken über Spiele. Ein Plädoyer für die Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht*, zugänglich unter: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY103/PDF/koen.pdf> (Zugriff am 21.4.2008)

LOCHTMANN, Katja (2003): *Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht*, zugänglich unter: <http://www.gfl-journal.de/3-2003/lochtman.pdf> (Zugriff am 24.5.2008)

LSK- Institut für Germanistik: *Grundlagen der Didaktik des Lehrens und Lernens von DaF/DaZ*, zugänglich unter: [http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/docs/vl/Didaktik\\_VL4\\_Web.pdf](http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/docs/vl/Didaktik_VL4_Web.pdf) (Zugriff am 10.4.2008)

MEER, Dorothee: *„ich wollte ja eigentlich mittagessen“ – Zur Notwendigkeit und den Möglichkeiten der Didaktisierung von gesprächsanalytischer Daten für Fortbildungszwecke*, zugänglich unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2007/ag-meer.pdf> (Zugriff am 14.4.2008)

MÜLLER, Jürgen Eugen/ZIEBELL, Barbara: *Fortbildungsmodul 2: Förderung der Sprechfertigkeit*, zugänglich unter: <http://www.kompetenzzentrum->

[sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/FoerderungDerSprechfertigkeit.pdf](http://sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/FoerderungDerSprechfertigkeit.pdf) (Stand: 15.4.2008)

PANUŠOVÁ, Marta (2007): *Phonetik in DaF-Lehrwerken*. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, zugänglich unter: [www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-12-2/docs/Panusova.pdf](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/docs/Panusova.pdf) (Zugriff am 16.3.2008)

PIECHOTTA, Jana [et al.] (2006): *Anregungen und Entscheidungshilfen für die Methodenauswahl im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Materialien zur Umsetzung des Rahmenlehrplans Grundschule Fremdsprachen*. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, zugänglich unter: [http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht\\_und\\_pruefungen/rahmenlehrplaene/grundschule/implementationsmaterial/fremdsprachen/Methoden\\_1\\_und\\_2\\_051207.pdf](http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/grundschule/implementationsmaterial/fremdsprachen/Methoden_1_und_2_051207.pdf) (Zugriff am 26.4.2008)

WAYCHERT, Karsten/KAMEI, Hajime/AKAKI, Toyo: *Kommunikativer Deutschunterricht mit dem Lehrwerk „Delfin“*, zugänglich unter: [http://ir.lib.osaka-kyoiku.ac.jp:8080/dspace/bitstream/123456789/380/1/55\(2\)15-33.pdf](http://ir.lib.osaka-kyoiku.ac.jp:8080/dspace/bitstream/123456789/380/1/55(2)15-33.pdf) (Zugriff am 12.3. 2008)

## **Sekundärliteratur**

Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit - Goethe Institut Inter Nationes (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.

1. BALDEGGER, Markus/MÜLLER, Martin/SCHNEIDER, Günther (1989):  
*Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin/München: Langenscheidt.
2. BAUR, Rupprecht S. Baur/CHLOSTA, Christoph (1996): *Welche Übung macht den Meister? Von der Sprichwortforschung zur Sprichwortdidaktik*.  
In: *Fremdsprache Deutsch* 1996/2, Heft 15, S. 17-24.
3. BAUSCH, Karl Richard/ CHRIST, Herbert/ KRUMM, Hans Jürgen (Hrsg.) (2003):

- Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Francke.
4. BUTTARONI, Susanna/KNAPP, Alfred (1988): *Fremdsprachenwachstum, Fernkurse der Wiener Volkshochschulen*, 44-63, 68-70.
  5. CHROMEČKA, Julius (2003): *Stručný česko-němecý slovník frází a idiomů*. Ostrava: Montanex.
  6. DAUVILLIER, Christa/LÉVY-HILLERICH, Dorothea (2004): *Spiele im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 28*. Berlin/München: Langenscheidt.
  7. DESSELMANN, Günther (1983): *Die Entwicklung des Sprechens im Deutschunterricht für Ausländer*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
  8. DESSELMANN, Günther (1987): *Handlungsorientierte Aufgabengestaltung im Deutschunterricht für Ausländer*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
  9. DESSELMANN, Günther (1977): *Probleme des Deutschunterrichts für Fortgeschrittene*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 101-115, 127-139.
  10. DORNBUSCH, Claudia/SARTINGEN, Kathrin/MEIRELES, Selma: „Descascar um abacaxi“ eine Ananas schälen? Zur Didaktik von Phraseologismen im Sprachvergleich (brasilianisches) Portugiesisch-Deutsch. In: *Fremdsprache Deutsch* 1996/2, Heft 15, S.36-41.
  11. DUSZENKO, Maren (1994): *Lehrwerkanalyse. Fernstudienangebot Germanistik. Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit – Probefassung*. Berlin/München: Goethe Institut, Langenscheidt, 149-159.
  12. FAISTAUER, Renate (2001): *Zur Rolle der Fertigkeiten*. In: Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G./ Krumm H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin, Artikel 88.
  13. *Fremdsprache Deutsch* (1996). Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 15: *Redewendungen und Sprichwörter*. München: Klett Edition Deutsch.
  14. *Fremdsprache Deutsch* (1996). Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 14: *Sprechen*. München: Klett Edition Deutsch.
  15. FRITZ, Thomas (2003): „*Sprechen Sie jetzt!*“ – Gedanken zur Fertigkeit Sprechen im DaF/DaZ-Unterricht. In: *ÖdaF-Mitteilungen* 2/2003.
  16. FORSTER, Roland (1997): *Mündliche Kommunikation in Deutsch als*

*Fremdsprache: Gespräch und Rede.* St. Ingbert: Röhrig  
Universitätsverlag.

17. GLABONIAT, Manuela/MÜLLER, Martin/SCHMITZ, Helen/RUSCH,  
Paul/WERTENSCHLAG, Lukas (2003): *Profile Deutsch –  
Lernzielbestimmungen – Kannbeschreibungen – Kommunikative  
Mittel - Niveau A1 - A2 - B1 - B2.* Berlin/München:Langenscheidt.  
(auf der CD-ROM)
18. GRÄTZ, Ronald (2001): *Vom Spielen, Leben, Lernen.* In: *Fremdsprache Deutsch*  
25/2001, 5-8.
19. HÄUSSERMANN, Ulrich/PIEPHO, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-  
Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und  
Übungstypologie.* München: Iudicium.
20. HENNIG, Mathilde (1996): *Redewendungen und Sprichwörter als Merkhilfen  
beim Grammatiklernen?* In: *Fremdsprache Deutsch* 1996/2, Heft 15,  
S.41.
21. HENRICI, Gert/RIEMER, Claudia (Hrsg.) (1996a): *Einführung in die Didaktik  
des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen.  
Band 1.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
22. HENRICI, Gert/RIEMER, Claudia (Hrsg.) (1996b): *Einführung in die Didaktik  
des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen.  
Band 2.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
23. HENRICI, Gert (1986): *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach  
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer  
Fremdsprachen): eine Auswahl.* Paderborn [u.a.]: Schöningh, 163-  
7.
24. HEYD, Gertraude (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in  
Deutsch als Fremdsprache.* Frankfurt a.M: Verlag Moritz  
Diesterweg, 29-34, 118-163, 167-184.
25. HIRSCHFELD, Ursula (1996): *Der Ton macht die Musik. Phonetik und  
Phraseologie.* In: *Fremdsprache Deutsch* 1996/2, Heft 15, S. 31-35.
26. HUNEKE, Hans-Werner/STEINIG, Wolfgang (2002): *Deutsch als  
Fremdsprache. Eine Einführung.* Berlin, Erich Schmidt Verlag, 128-  
135.
27. JENFU, Ni (1994): *Aufgabe und / oder Übung? Betrachtungen zu einem*

- Begriffspaar – mit praktischen Beispielen.* In: Fremdsprache Deutsch, 1994/10, 14-17.
28. KARBE, Ursula (2000a): *Bildbeschreibung.* In: Karbe, Ursula/Piepho, H.-E.: Fremdsprachenunterricht von A bis Z: praktisches Begriffswörterbuch. Ismaning: Max-Hueber-Verlag, 42-45.
29. KARBE, Ursula (2000b): *Entwicklung des monologischen Sprechens.* In: Karbe, Ursula/Piepho, H.-E.: Fremdsprachenunterricht von A bis Z: praktisches Begriffswörterbuch. Ismaning: Max-Hueber-Verlag, 171-176.
30. KARBE, Ursula (2000c): *Spiele/ Lern- und Sprachspiele.* In: Karbe, Ursula/Piepho, H.-E.: Fremdsprachenunterricht von A bis Z: praktisches Begriffswörterbuch. Ismaning: Max-Hueber-Verlag, 224-227.
31. KAST, Bernd/NEUNER, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht.* Berlin/München: Langenscheidt.
32. KLEPPIN, Karin (2002): *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19.* Berlin/München: Langenscheidt.
33. KÜHN, Peter (1996): *Redewendungen – nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken.* In: Fremdsprache Deutsch 1996/2, Heft 15, S. 10-16.
34. LISÁ, Dana (2008): *Diskuze.* Pracovní sešit k metodickému semináři jazykové školy Skřivánek. Praha: Skřivánek.
35. NEUNER, Gerhard/ KRÜGER, Michael/ GREWER, Ulrich (1990): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.* Berlin/München: Langenscheidt.
36. NEUNER, Gerhard (2003): *Kommunikative Didaktik und Methodik.* In: Bausch, Karl Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, Francke, 186-187.
37. PERLMANN-BALME, Michaela (1998): *Jedes Wort auf die Goldwaage legen ...* In: Fremdsprache Deutsch, 1998/19, 47-51.
38. PIEPHO, Hans-Eberhard (2000): *Dialogbearbeitung.* In: Karbe, Ursula/Piepho, H.-E.: Fremdsprachenunterricht von A bis Z: praktisches Begriffswörterbuch. Ismaning: Max-Hueber-Verlag, 54-56.

39. PIEPHO, Hans-Eberhard (1978): *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts.* Frankonius: Limburg.
40. PROKOP, Manfred: *LERNEN lernen – aber ja! Aber wie?.* In: Fremdsprache Deutsch 1993/8, 12-14.
41. RAMPILLON, Ute (21989): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht.* Ismaning: Max-Hueber-Verlag, 92-103.
42. RAMPILLON, Ute (1997): *Sprechfertigkeit.* In: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Max-Hueber-Verlag.
43. ROCHE, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik.* Tübingen: UTB Basics, 62-67, 204-210.
44. SCHATZ, Heide (22007): *Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20.* Berlin/München: Langenscheidt.
45. SCHERLING, Theo/Schuckall, Hans-Friedrich (21993): *Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht.* Berlin/München: Langenscheidt.
46. SCHILLER, Wolfgang (1993): *Dadada ... Sososo ..., Übungen zur Lockerung und Entspannung.* In: Fremdsprache Deutsch 1993/8, 35-36.
47. SCHREITER, Ina (2001): *Mündliche Sprachproduktion.* In: G.Helbig/L.Götze/G.Henrici/H.-J. Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch.* Band 2, Berlin: de Gruyter.
48. SCHWECKENDIEK, Jürgen: *Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung.* In: Fremdsprache Deutsch 2001/25, 9-19.
49. SPEIGHT, Stephen (2003): *Konversationsübungen.* In: Bausch, Karl Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, Francke, 252-255.
50. STORCH, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung.* München: Fink.
51. VALIŠOVÁ, Alena/ KASÍKOVÁ, Hana (2007): *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada.

52. WOTJAK, Barbara (1993): *Sage und schreibe: Deutsche Phraseologische in Theorie und Praxis*. Berlin/München: Langenscheidt.
53. WOTJAK, Barbara (1996): *Redewendungen und Sprichwörter. Ein Buch mit sieben Siegeln? Einführung in den Themenschwerpunkt*. In: *Fremdsprache Deutsch* 1996/2, Heft 15, S. 4-9.

### **Lehrwerke (nach dem Titel)**

54. *Em Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe: Lehrbuch:*  
PERLMANN-BALME, Michaela/SCHWALB, Susanne (2001):  
Ismaning: Hueber-Verlag.
55. *Mittelstufe Deutsch. Kommunikatives Lehrwerk für Fortgeschrittene:* Schumann  
Johannes (<sup>7</sup>1998): Ismaning: Hueber-Verlag.
56. *Mittelpunkt B2. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene:*  
*Lehrbuch:* DANIELS, Albert/ESTERMANN, Christian/KÖHL-  
KUHN, Renate [et al.] (2007a): Stuttgart: Klett.
57. *Mittelpunkt B2. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene: Arbeitsbuch:*  
DANIELS, Albert/ESTERMANN, Christian/KÖHL-KUHN, Renate  
[et al.] (2007b): Stuttgart: Klett.
58. *Mittelpunkt B2. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene: Lehrerhandbuch:*  
LANZ, Monika/LUNDQUIST-MOG, Angelika (2007): Stuttgart:  
Klett.
59. *Schritte international 4. Lehrbuch:* HILPERT, Silke/KALENDER,  
Susanne/KERNER, Marion [et al.] (2007a): Ismaning:Max-Hueber-  
Verlag.
60. *Schritte international 5. Lehrbuch.:* HILPERT, Silke/KALENDER,  
Susanne/KERNER, Marion [et al.] (2007b): Ismaning:Max-Hueber-  
Verlag.
61. *Schritte international 6. Lehrbuch.:* HILPERT, Silke/KALENDER,  
Susanne/KERNER, Marion [et al.] (2008): Ismaning: Max-Hueber-  
Verlag.
62. *Schritte international 5. Lehrerhandbuch.* KALENDER, Susanne, KLIMASZYK,  
Petra (2008): Ismaning: Max-Hueber-Verlag.

63. *Tangram aktuell 1: Deutsch als Fremdsprache: Niveaustufe A1/1: Kursbuch + Arbeitsbuch: Lektion 1-4:* DALLAPIAZZA, Rosa-Maria/JAN, Eduard von/BLÜGGEL, Beate/SCHÜMANN, Anja (2005c): Ismaning: Max-Hueber-Verlag.
64. *Tangram aktuell 3: Deutsch als Fremdsprache: Niveaustufe B1/1: Kursbuch + Arbeitsbuch: Lektion 1-4.:* DALLAPIAZZA, Rosa-Maria/JAN, Eduard von/BLÜGGEL, Beate/SCHÜMANN, Anja (2005a): Ismaning: Max-Hueber-Verlag.
65. *Tangram aktuell 3: Deutsch als Fremdsprache: Niveaustufe B1/2: Kursbuch + Arbeitsbuch: Lektion 5-8:* DALLAPIAZZA, Rosa-Maria/JAN, Eduard von/BLÜGGEL, Beate/SCHÜMANN, Anja (2006a): Ismaning: Max-Hueber-Verlag.
66. *Tangram aktuell 3: Deutsch als Fremdsprache: Niveaustufe B1/1:*  
*Lehrerhandbuch:*  
*Lektion 1-4:* DALLAPIAZZA, Rosa-Maria/JAN, Eduard von/BLÜGGEL, Beate/SCHÜMANN, Anja/BOSSE, Elke/HABERLAND, Susanne (2005b): Ismaning: Max-Hueber-Verlag.
67. *Tangram aktuell 3: Deutsch als Fremdsprache: Niveaustufe B1/2:*  
*Lehrerhandbuch:*  
*Lektion 5-8:*  
DALLAPIAZZA, Rosa-Maria/JAN, Eduard von/BLÜGGEL, Beate/SCHÜMANN, Anja (2006b): Ismaning: Max-Hueber-Verlag.

## **Weiterführende Literatur**

68. BEHME, Helma (<sup>4</sup>1992): *Miteinander reden lernen, Sprechspiele im Unterricht.* München: Iudicium-Verlag.
69. DREKE, Michael/LIND, Wolfgang (<sup>15</sup>2006): *Wechselspiel. Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht.* Ismaning: Max-Hueber-Verlag.



70. LOHFERT, Walter (1987): *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache*.  
Ismaning: Max-Hueber-Verlag.
71. LOHFERT, Walter/SCHERLING, Theo (1983): *Wörter – Bilder – Situationen*.  
*Bildmaterial für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin/München:  
Langenscheidt.
72. SÁNCHEZ, Juan/SANZ, Carlos/DREKE, Michael (1997): *Spielend Deutsch*  
*lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene*.  
Berlin/München: Langenscheidt.
73. WICKE, Rainer E. (2007): *Herz oder Pistole? Kommunikatives für den Unterricht*.  
Ismaning: Max-Hueber-Verlag.

## **ANHANG**

- 1. Gemeinsame Referenzniveaus – Globalskala**
- 2. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen – Fertigkeit Sprechen - Raster zur Beurteilung**
- 3. Globale Beschreibungen – Produktion mündlich – Niveaustufe B1 und B2**
- 4. GERR – Detaillierte Kannbeschreibungen - Interaktion mündlich (Beispiele) – Niveaustufe B1 und B2**
- 5. Geschichten zu Ende erzählen (Kommunikation strukturieren)**
- 6. Wer darf zuerst ins Badezimmer? (Kommunikation strukturieren und simulieren)**
- 7. Original mit Fälschung vergleichen, Unterschiede feststellen (Kommunikation aufbauen – bild- und lexikgesteuerte Übungen)**
- 8. Dinge (Häuser) beschreiben (Kommunikation aufbauen: bild- und lexikgesteuerte Übungen)**
- 9. NASA-Landung (Kommunikation simulieren – Planspiel)**
- 10. Erzählung zu einer Bildergeschichte (Kommunikation simulieren)**

## **Anhang Nr. 1: Gemeinsame Referenzniveaus – Globalskala**

<b><u>Elementare Sprachverwendung</u></b>	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
	A2	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
<b><u>Selbstständige Sprachverwendung</u></b>	B1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
	B2	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

<b><u>Kompetente</u></b> <b><u>Sprachverwendung</u></b>	C1	<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.</p> <p>Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>
	C2	<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.</p> <p>Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>

**Anhang Nr. 2: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen – Fertigkeit**  
**Sprechen - Raster zur Beurteilung**

<b><u>Sprechen</u></b>		
	<b>An Gesprächen teilnehmen</b>	<b>Zusammenhängendes Sprechen</b>
<b>A1</b>	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.
<b>A2</b>	Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten..	Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.
<b>B1</b>	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.
<b>B2</b>	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich	Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt

	kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
<b>C1</b>	Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen..
<b>C2</b>	Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.

### **Anhang Nr. 3: Globale Beschreibungen – Produktion mündlich –** **Niveaustufe B1 und B2**

<b>B1</b>	Produktion	Mündlich
Kann sich dank eines ausreichend großen Repertoires an Wörtern und Wendungen und manchmal mit Hilfe von Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens (z. B. Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse) äußern.		
<b>B1</b>	Produktion	mündlich
Kann in einer Erzählung Einzelelemente zu einer zusammenhängenden Äußerung verbinden.		
<b>B1</b>	Produktion	mündlich
Kann in vorhersehbaren vertrauten Situationen seine/ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache so anwenden, dass er/sie trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache im Bereich der Grammatik und Lexik gut zu verstehen ist.		
<b>B1</b>	Produktion	mündlich
Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel flexibel einsetzen, um viel von dem, was er/sie sagen möchte, auszudrücken und/oder seine/ihre Aussagen zu variieren.		
<b>B1</b>	Produktion	mündlich
Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.		
<b>B1</b>	Produktion	mündlich
Kann sich relativ fließend und verständlich ausdrücken, wobei er/sie Pausen macht, um die Äußerungen zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie längere Zeit frei spricht.		
<b>B1</b>	Produktion	mündlich
Kann sich trotz mitunter hörbarem fremden Akzent und gelegentlich falscher Intonation im Allgemeinen klar und verständlich ausdrücken.		
<b>B1</b>	Produktion	mündlich
Kann seine/ihre Äußerungen mit verschiedenen Konnektoren verbinden, wobei längere Ausführungen aber noch sprunghaft bleiben können.		
<b>B2</b>	Produktion	mündlich
Kann sich zu verschiedenen allgemeinen oder aktuellen Themen klar und detailliert äußern und verfügt über ein ausreichend breites Spektrum an Redemitteln, um einen Standpunkt zu erläutern.		
<b>B2</b>	Produktion	mündlich
Kann eine Reihe von Konnektoren und anderen Mitteln der Textverknüpfung anwenden, um seine/ihre Äußerungen zu einem klaren, zusammenhängenden Beitrag zu verbinden, wobei längere Beiträge noch etwas sprunghaft bleiben können.		
<b>B2</b>	Produktion	mündlich
Kann in mündlichen Ausführungen seine/ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache bei relativ guter Beherrschung der Grammatik so anwenden, dass kaum Fehler entstehen bzw. kann viele Fehler und die meisten Versprecher selbst korrigieren.		

**Anhang Nr. 4: GERR – Detaillierte Kannbeschreibungen - Interaktion**  
**mündlich (Beispiele) – Niveaustufe B1 und B2**

<b>B1</b>	<i>Interaktion</i>	<i>mündlich</i>
<u>Kann Informationen über bekannte Themen oder aus seinem/ihrer Fach- oder Interessengebiet austauschen.</u>		
<b>Beispiele</b> <i>Kann kurze telefonische Anfragen zu Produkten oder Arbeitsschritten stellen und beantworten.</i> <i>Kann in einer Gesprächsrunde über eigene Hobbys Auskunft geben und anderen Fragen zu ihren Hobbys stellen.</i> <i>Kann im Unterricht seine Ausbildung beschreiben und andere dazu befragen.</i>		<b>Textsorten</b> Absage Anfrage Auftrag Auskunftsgespräch Beratungsgespräch Besprechung Bestätigung Diskussion Einladung Gespräch (am Arbeitsplatz) Interview Kaufgespräch Mitteilung Offerte Smalltalk
<b>B1</b>	<i>Interaktion</i>	<i>mündlich</i>
<u>Kann Gefühle ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen anderer reagieren.</u>		
<b>Beispiele</b> <i>Kann seine Überraschung über einen spontanen Besuch von Freunden ausdrücken.</i> <i>Kann einem Arbeitskollegen erklären, dass er sich von ihm in einer bestimmten Angelegenheit missverstanden fühlt.</i> <i>Kann am Telefon seine Wut über ein Ereignis oder eine Person äußern und auf die Wut eines anderen reagieren.</i>		<b>Textsorten</b> Absage Beratungsgespräch Beschwerde Diskussion Einladung Gespräch (am Arbeitsplatz) Kündigung Smalltalk
<b>B1</b>	<i>Interaktion</i>	<i>mündlich</i>
<u>Kann seine/ihre Meinung sagen und Vorschläge machen, wenn es darum geht, Probleme zu lösen oder praktische Entscheidungen zu treffen.</u>		



<b>Beispiele</b> <i>Kann mit einem Freund am Telefon besprechen, wie sie die gemeinsame Vorbereitung eines Festes organisieren wollen.</i> <i>Kann ihre Meinung dazu äußern, ob ein neues Gerät (z .B. ein Computer) für die Arbeit angeschafft werden soll</i> <i>Kann in einer Lerngruppe Vorschläge machen, wie die gestellte Aufgabe gelöst werden kann.</i>		<b>Textsorten</b> Beratungsgespräch Beschwerde Besprechung Diskussion Gespräch (am Arbeitsplatz) Interview Mitteilung Smalltalk Umfrage
B1	Interaktion	mündlich
<u>Kann jemanden in einer einfachen Angelegenheit beraten.</u>		
<b>Beispiele</b> <i>Kann in seinem Arbeitsbereich einem Kunden ein Gerät (z. B. einen Kopierer) empfehlen.</i> <i>Kann einem Freund zum Kauf eines Kleidungsstücks raten.</i> <i>Kann einem Partner Tipps zum Vokabellernen geben.</i>		<b>Textsorten</b> Beratungsgespräch Gespräch (am Arbeitsplatz) Kaufgespräch Mitteilung Smalltalk
B2	Interaktion	mündlich
<u>Kann in einfachen Situationen mit Behörden verkehren.</u>		
<b>Beispiele</b> <i>Kann bei der Polizei einen Diebstahl melden.</i> <i>Kann ein Visum oder eine Arbeitsgenehmigung beantragen und diesbezügliche Fragen beantworten.</i> <i>Kann bei einem Amt telefonisch einzelne Informationsschriften anfordern.</i>		<b>Textsorten</b> Anfrage Antrag Auskunftsgespräch Beratungsgespräch Bestellung Mitteilung Verhandlung
B2	Interaktion	mündlich
<u>Kann in Gesprächen Fragen zu vertrauten Themen beantworten.</u>		
<b>Beispiele</b> <i>Kann in einem Straßeninterview Fragen zu ihren Einkaufsgewohnheiten beantworten.</i> <i>Kann in einem Vorstellungsgespräch Fragen zur eigenen Ausbildung beantworten.</i> <i>Kann beim Arzt mit einfachen Worten erklären, was ihm fehlt.</i>		<b>Textsorten</b> Antrag Auskunftsgespräch Beratungsgespräch Besprechung Bestätigung Bestellung Bewerbungsgespräch

		Diskussion Gespräch (am Arbeitsplatz) Interview Kaufgespräch Mitteilung Smalltalk Umfrage
B2	Interaktion	mündlich
<u>Kann die meisten Situationen bewältigen, die sich im Alltag oder auf Reisen ergeben.</u>		
<b>Beispiele</b> <i>Kann an der Hotelrezeption nach Sehenswürdigkeiten und Speiselokalen fragen.</i> <i>Kann sich erklären lassen, wie sie mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu einem bestimmten Platz kommt.</i> <i>Kann an einem Schalter Fahrzeiten erfragen und Fahrkarten kaufen.</i>		<b>Textsorten</b> Absage Anfrage Auskunftsgespräch Beratungsgespräch Beschwerde Bestellung Einladung Kaufgespräch Mitteilung Offerte Smalltalk Verhandlung
B2	Interaktion	mündlich
<u>Kann auch in Telefongesprächen Bezug auf den Gesprächspartner nehmen und sprachlich komplexere Situationen bewältigen.</u>		
<b>Beispiele</b> <i>Kann in einem Telefonat einer Freundin erzählen, was er gerade Irritierendes erlebt hat, und mit dieser diskutieren, was er jetzt am besten macht.</i> <i>Kann in der Firma ein Telefonat entgegennehmen, in dem sich ein Kunde beschwert, diesem sagen, dass sie seine Empörung versteht, und erklären, wie es zu diesen Umständen gekommen ist</i> <i>Kann als Teilnehmer an einem Austauschprogramm mit den ausländischen Organisatoren telefonisch vereinbaren, wie seine Unterbringung geregelt werden soll.</i>		<b>Textsorten</b> Absage Anfrage Auftrag Auskunftsgespräch Bestätigung Bestellung Kaufgespräch Mitteilung Umfrage

## Anhang Nr. 5: Geschichten zu Ende erzählen (Kommunikation strukturieren)

(aus: Lohfert 1987: 146-7)

60 Geschichten II: Zu Ende erzählen	
<b>Zeit · Sozialform</b> 45 min und länger Partnergruppen/Kleingruppen	<b>Material</b> 1 Text: Anfang einer nicht alltäglichen Geschichte
<b>Redeabsichten</b> Über Fortsetzungen einer Geschichte sprechen Diskutieren; Lösungen vorschlagen Geschichten erzählen	<b>Grammatik</b> Präteritum
<b>Redemittel</b> Entsprechend Text und Strand der Klasse	<b>Wörter</b> Siehe Textanfänge
<b>Spielbeschreibung</b> Partnergruppen oder Kleingruppen (3) bilden. Jede Gruppe bekommt einen Text, der den Anfang einer Geschichte darstellt. Die Gruppen bekommen den Auftrag, den Text zu lesen, zu überlegen, wie die Geschichte weitergehen könnte und sich dann auf eine Lösung zu einigen. Die Geschichten werden dann im Plenum vorgetragen und erörtert.	
<b>Anmerkungen</b> Eine Variante: Je zwei Gruppen bekommen den gleichen Text. Das Plenum entscheidet, welche Lösung jeweils die bessere ist.	

<p>1. Max stieg aus dem Zug und ging zur Gepäckausgabe, um seinen Koffer zu holen. Er wartete nicht lange, nahm seinen Koffer und fuhr mit dem Taxi nach Haus. Es war kurz vor Mitternacht. Zuhause angekommen stellte er fest, daß der Beante ihm nicht seinen, sondern einen fremden Koffer ausgehändigt hatte.</p> <p>2. Herr Müller war auf dem Markt und hatte fürs Wochenende eingekauft. Es waren viele Leute unterwegs, denn der Markt ging zu Ende. Plötzlich kam eine Frau auf Herrn Müller zu. Sie trug ein Kleinkind auf dem Arm und schen in Eile. "Können Sie bitte das Kind einen Moment halten?" fragte ihn die Frau. "Ich komme gleich wieder. Ich muß nur noch etwas besorgen!" Eine Herr Müller etwas sagen konnte, hatte die Frau ihm das Kind in den Arm gelegt und war in der Menge verschwunden. Sie kam auch nicht mehr wieder.</p> <p>3. Susanne lag schon im Bett und schlief. Es war schon sehr spät. Da klingelte das Telefon. Susanne wachte auf und wollte den Hörer abnehmen, aber der Anrufer hatte schon wieder aufgelegt. Wer wollte sie so spät noch sprechen? Susanne konnte nicht einschlafen. Da klingelte es zum zweiten Mal.</p> <p>4. Fräulein Seesenheim kam abends spät erst ins Hotel. Sie öffnete die Zimmertür und machte Licht. Ein fremder Mann lag auf ihrem Bett.</p> <p>5. Herr Salzmann bewohnte seit Jahren eine kleine Wohnung in einem Hochhaus am Rande der Stadt. Er stand jeden Morgen um 6 Uhr auf, duschte sich und ging dann sofort an die Haustür, um seine Zeitung zu holen. Diesmal lag sie aber nicht am gewohnten Platz. Herr Salzmann öffnete die Haustür und sah hinaus auf den Flur. Aber da war die Zeitung auch nicht. Als er auf der Treppe suchte, knallte die Haustür zu, und Herr Salzmann stand ohne Schlüssel und nur mit einem Handtuch bekleidet vor seiner verschlossenen Tür.</p> <p>6. Herr und Frau Jacobs waren in der Stadt. Da kam ein Mann/eine Frau auf Herrn Jacobs/Frau Jacobs zu, begrüßte ihn/sie herzlich und umarmte ihn/sie: "Daß ich Dich hier wiedersehe! Sag mal! Kennst du mich denn gar nicht mehr?"</p>	
--	--

## **Anhang Nr. 6: Wer darf zuerst ins Badezimmer? (Kommunikation strukturieren und simulieren)**

(aus: Sánchez/Sanz/Dreke 1997: 29, 90)

### **21 Wer darf zuerst ins Badezimmer?**

**Sprechintentionen:** Eigene Interessen vertreten. Sich Gehör verschaffen. Mit anderen nach Lösungen für ein Problem suchen.

**Fertigkeiten:** Sprechen, hören.

**Wortschatz:** Typische Sachverhalte aus Schule, Beruf und Alltagssituationen.

**Teilnehmerzahl:** Gruppen zu 6 Personen.

**Ungefähre Spieldauer:** 10 bis 15 Minuten.

**Material:** Pro Gruppe 6 Rollenkarten, in einzelne Karten zerschnitten.

**Redemittel:** Also, ich würde gern ..., weil ...  
Gut, aber meine Situation ist folgende: ...  
Das kann ja alles sein, aber ich muss ...  
Darf ich jetzt auch mal was sagen?  
So, jetzt hört mir mal bitte alle zu: ...  
Vielleicht komme ich auch mal zu Wort?  
Also, so kommen wir nicht weiter!  
Ich schlage Folgendes vor: ...  
Am einfachsten ist es doch, wenn ...  
Wir sollten uns langsam mal einigen.  
Gut, fangen wir noch mal von vorne an: ...  
Also, mir reicht's jetzt!  
So, jetzt ist aber Schluss!

#### **Spielvorschlag**

Den Lernenden wird folgende Situation erklärt: Sechs Familienmitglieder begegnen sich morgens um 7 Uhr vor dem einzigen Badezimmer der Wohnung. Jeder Teilnehmer hält sich strikt an die Rolle, die er zugeteilt bekommt, kann sie aber noch weiter ausbauen. Es geht darum, vor der Badezimmertür im Gespräch das Problem zu lösen, wer als Erster ins Badezimmer darf. Am besten ist es natürlich, wenn eine Lösung mit der Zustimmung aller Beteiligten gefunden wird, aber es sind auch andere Lösungen denkbar. Der Kurs wird

in Gruppen zu 6 Personen aufgeteilt. Zu Beginn des Rollenspiels teilt jeder Mitspieler seiner Gruppe mit, welche Person er spielt. Kommt eine Gruppe nicht zum Ende, setzt der Lehrer/die Lehrerin eine Frist: „Noch eine Minute!“ Wenn der Kurs sich nicht in 6er-Gruppen teilen lässt, können auch Rollenkarten aus dem Spiel genommen werden. Vater und Mutter sollten jedoch nicht herausgenommen werden, da sie über die zwingendsten Argumentationen verfügen.



## 21 Wer darf zuerst ins Badezimmer?

Sie sind der Vater. Es ist 7 Uhr morgens, und Sie wollen als Erster ins Badezimmer. Sie müssen um 7 Uhr 53 den Bus bekommen, damit Sie nicht zu spät zur Arbeit kommen. Ihr Chef ist sehr aggressiv, und Sie möchten Ihre Arbeit nicht verlieren, denn Sie verdienen das Geld für die ganze Familie. Sie sind der Wichtigste in der Familie!

Sie sind die Tochter. Es ist 7 Uhr morgens. Sie müssen als Erste ins Badezimmer, weil Sie um 8 Uhr einen wichtigen Mathematik-Test haben. Der Lehrer hat gesagt: „Wer zu spät kommt, bekommt eine 6 und muss den Test am Wochenende schreiben!“ Die Schule ist Ihre Karriere, und Ihre Karriere ist das Wichtigste!

Sie sind der Großvater. Es ist 7 Uhr morgens. Sie sind stark erkältet. Der Arzt hat Ihnen gestern ein Medikament für den Hals verschrieben. Sie müssen dreimal täglich gurgeln: um 7 Uhr morgens, um 13 Uhr und um 19 Uhr. Sie müssen also jetzt sofort ins Badezimmer, als Erster! Ihre Gesundheit ist das Wichtigste!

Sie sind der Sohn. Es ist 7 Uhr morgens. Sie arbeiten als Auszubildender in einer Fabrik. Sie müssen als Erster ins Badezimmer, weil Ihre Arbeit um 8 Uhr beginnt. Ihr Chef hat gesagt: „Wer zu spät kommt, muss für alle Kollegen ein Bier zahlen.“ Das würde 60 Mark kosten. Weil Sie aber nur 480 Mark pro Monat verdienen, ist das zu viel für Sie. Ihr Geld ist im Moment das Wichtigste!

Sie sind die Großmutter. Es ist 7 Uhr morgens. Sie müssen heute als Erste ins Badezimmer, denn Sie müssen sehr früh, um 8 Uhr, zur Post, Ihre Rente abholen. Wenn Sie nach 8 Uhr zur Post kommen, ist schon eine lange Schlange da, und dann sind Sie erst um 12 Uhr wieder zu Hause, weil Sie so lange warten mussten. Alte Leute verdienen Respekt!

Sie sind die Mutter. Es ist 7 Uhr morgens. Sie müssen jeden Tag für Ihren Mann, Ihren Sohn, Ihre Tochter und für die Großeltern das Frühstück machen. Aber vorher wollen Sie sich waschen, die Zähne putzen, etc. Wer so viel für die anderen arbeitet, hat das Recht, als Erste ins Badezimmer zu gehen. Sie sind die wichtigste Person in der Familie! Ohne Ihre Arbeit würde nichts funktionieren!

**Anhang Nr. 7: Original mit Fälschung vergleichen, Unterschiede feststellen (Kommunikation aufbauen – bild- und lexikgesteuerte Übungen)**

(aus: DREKE/LIND <sup>15</sup>2006: 96-7)

**41A Unterschiede feststellen**

**Original und Fälschung**

*Sie haben das Original. Ihr Partner/Ihre Partnerin hat die Fälschung. Beschreiben Sie nun Ihrem Partner/Ihrer Partnerin genau Ihre Zeichnung und stellen Sie dabei insgesamt 10 Unterschiede fest. Notieren Sie die Unterschiede.*

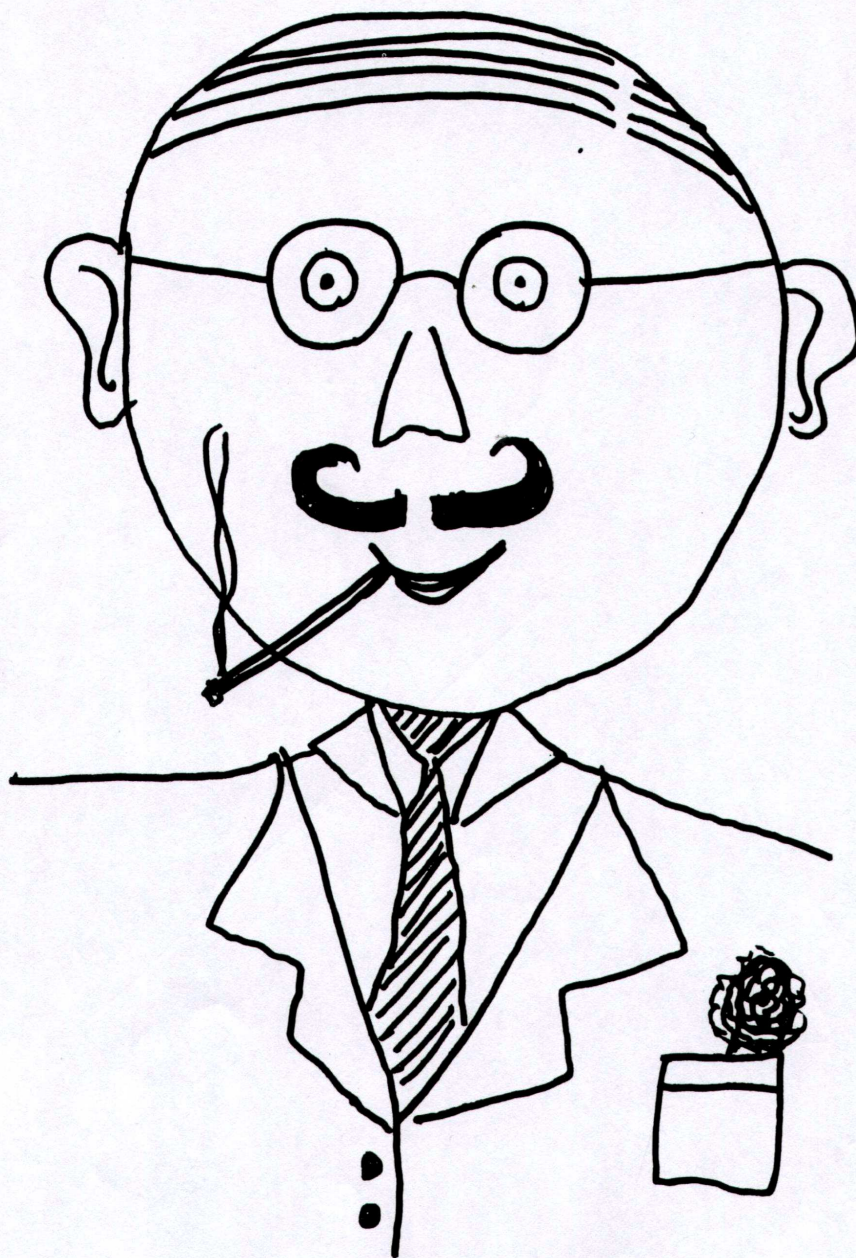


*Wenn Sie es für nötig halten, können Sie die Unterschiede schriftlich ausformulieren.*



**Original und Fälschung**

*Sie haben die Fälschung. Ihr Partner/Ihre Partnerin hat das Original.  
Beschreiben Sie nun Ihrem Partner/Ihrer Partnerin genau Ihre Zeichnung  
und stellen Sie dabei insgesamt 10 Unterschiede fest.  
Notieren Sie die Unterschiede.*



*Wenn Sie es für nötig halten, können Sie die Unterschiede schriftlich ausformulieren.*



## Anhang Nr. 8: Dinge (Häuser) beschreiben (Kommunikation aufbauen – bild- und lexikgesteuerte Übungen)

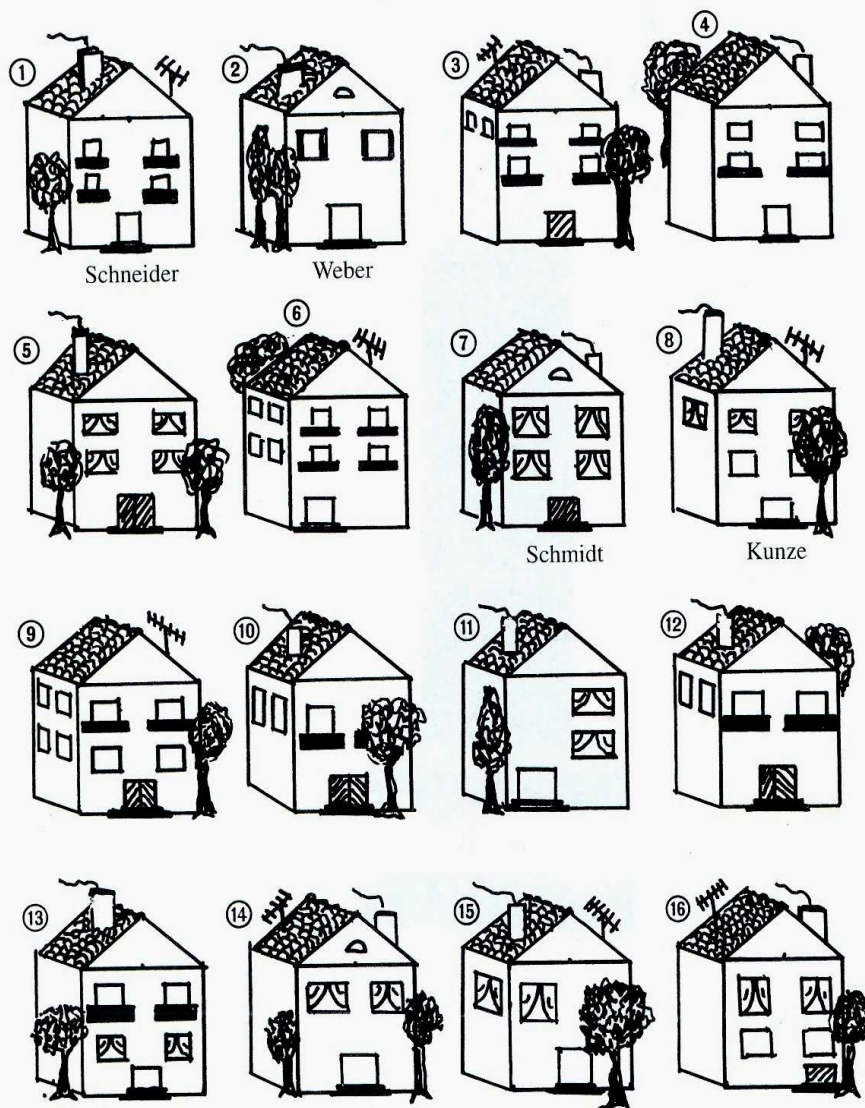
(aus: DREKE/LIND <sup>15</sup>2006: 60-61)

### 23A Dinge (Häuser) beschreiben

1. Fragen Sie Ihren Partner/Ihre Partnerin, wo die Familien Meier, Bauer, Fischer und Schulz wohnen. Haben Sie das Haus gefunden? Vergewissern Sie sich lieber und fragen Sie ruhig öfter nach. Dann kennzeichnen Sie das Haus mit dem entsprechenden Namen. Achtung! Sie haben nicht die gleiche Reihenfolge der Häuser wie Ihr Partner/Ihre Partnerin.

2. Erklären Sie auch Ihrem Partner/Ihrer Partnerin, wo die Familien Schneider, Weber, Schmidt und Kunze wohnen.

Redemittel: A: Wo wohnt Familie Meier?/Können Sie mir vielleicht sagen, wo Familie Meier wohnt?  
B: Die wohnt in dem Haus mit ... ./Die wohnt in dem Haus, das links .../rechts ... hat.



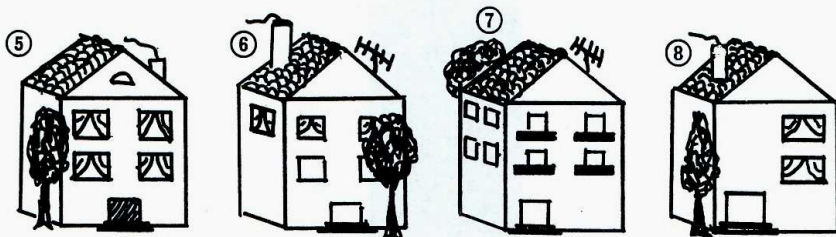
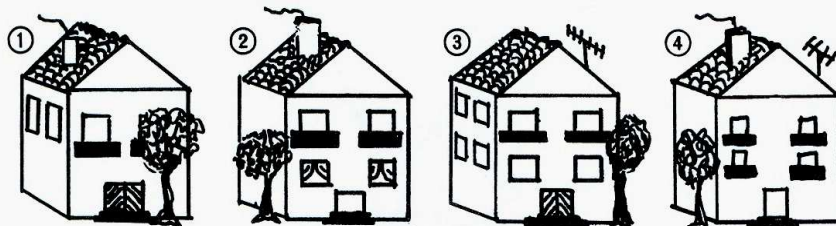


## Dinge (Häuser) beschreiben 23 B

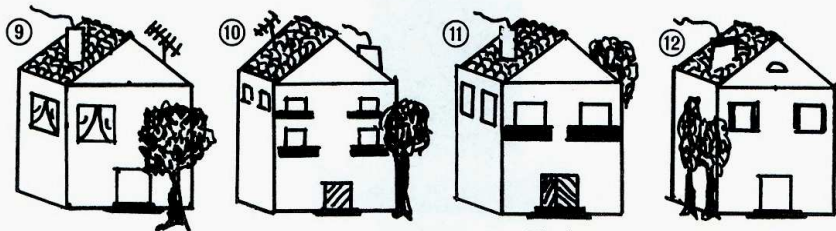
1. Fragen Sie Ihren Partner/Ihre Partnerin, wo die Familien Schneider, Weber, Schmidt und Kunze wohnen. Haben Sie das Haus gefunden? Vergewissern Sie sich lieber und fragen Sie ruhig öfter nach. Dann kennzeichnen Sie das Haus mit dem entsprechenden Namen. Achtung! Sie haben nicht die gleiche Reihenfolge der Häuser wie Ihr Partner/Ihre Partnerin.

2. Erklären Sie auch Ihrem Partner/Ihrer Partnerin, wo die Familien Meier, Bauer, Fischer und Schulz wohnen.

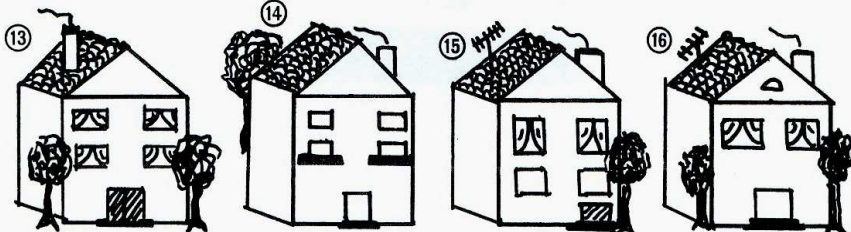
Redemittel: B: Wo wohnt Familie Weber?/Können Sie mir vielleicht sagen, wo Familie Weber wohnt?  
A: Die wohnt in dem Haus mit ... ./Die wohnt in dem Haus, das links .../rechts ... hat.



Bauer



Fischer



Schulz

Meier

## **Anhang Nr. 9: NASA-Landung (Kommunikation simulieren – Planspiel)**

(erhältlich unter: <http://www.rpi-virtuell.net/workspace/users/569/Materialien/NASA-Spiel.pdf>, Zugriff am: 27.4. 2008)

### **NASA-Übung - Teil I**

#### **Instruktionen:**

Sie gehören einer Raumfahrergruppe (5 Personen) an. Sie hatten den Auftrag, sich mit dem Mutterschiff auf der beleuchteten Mondoberfläche zu treffen. Wegen technischer Schwierigkeiten musste Ihr Raumschiff 300 km entfernt vom Mutterschiff landen. Während der Landung ist viel von der Bordausrüstung zerstört worden.

Ihr Überleben hängt davon ab, dass Sie das Mutterschiff zu Fuß erreichen.

Sie dürfen nur das Allernotwendigste mitnehmen, um diese Strecke bewältigen zu können. Nachstehend ist eine Aufzählung von 15 unzerstört gebliebenen Dingen. Ihre Aufgabe besteht darin, eine Rangordnung der aufgezählten Gegenstände zu erstellen, die für die Mitnahme durch die Besatzung mehr oder weniger wichtig sind. Ordnen Sie eine 1 der allerwichtigsten Position zu, eine 2 der nächst wichtigen usw., bis alle 15 Positionen entsprechend ihrer Wichtigkeit gereiht sind!

- G** 1 Schachtel Streichhölzer
- G** 1 Dose Lebensmittelkonzentrat
- G** 20 Meter Nylonseil
- G** 30 m² Fallschirmseide
- G** 1 tragbarer Kocher
- G** 2 Pistolen, 7,65 mm incl. Munition
- G** 1 Dose Trockenmilch
- G** 2 Sauerstofftanks à 50 l
- G** 1 Sternenkarte (Mondkonstellation)
- G** 1 Rettungsfloß mit CO<sub>2</sub>-Flaschen
- G** 1 Magnetkompass
- G** 20 Liter Wasser
- G** Signalpatronen (brennen auch im luftleeren Raum)
- G** 1 Erste-Hilfe-Koffer mit Injektionsspritze
- G** 1 FM-Empfänger und Sender, mit Sonnenenergie betrieben

## NASA-Übung - Teil II

### Instruktionen:

Dies ist eine Entscheidungsübung für die Herbeiführung von realitätsnahen Beschlüssen. Ihre Gruppe soll mit Einstimmigkeit beschließen. Das bedeutet, dass der Rangplatz für die einzelne Position einstimmig festgelegt werden muss. Einstimmigkeit ist schwer zu erzielen. Deshalb wird nicht jeder Rangplatz jeden Einzelnen voll befriedigen. Versuchen Sie trotzdem, eine Rangordnung so zu erstellen, dass alle hinreichend damit einverstanden sein können. Hier einige Richtlinien:

- Vermeiden Sie, Ihre persönliche Entscheidung den anderen aufzuzwingen. - Argumentieren Sie mit Logik!
- Vermeiden Sie, nachzugeben, bloß um Einstimmigkeit zu erzielen oder Konflikten auszuweichen. Unterstützen Sie nur dann andere Ansichten, wenn Sie mit Ihren wenigstens teilweise übereinstimmen.
- Vermeiden Sie Konfliktlösungstechniken wie Mehrheitswahl, Mittelwertberechnungen oder Kuhhandel (wenn du mir, dann ich dir).
- Betrachten Sie abweichende Meinungen eher als nützlichen Beitrag, statt sie als störend zu empfinden.

Behalten Sie Ihre Zeit im Auge!

### Rangordnungsschema

<i>Gegenstände</i>	<i>Name:</i>	<i>Name:</i>	<i>Name:</i>	<i>Name:</i>	<i>Name:</i>	<i>Gruppenrangordnung:</i>
Streichhölzer						
Lebensmittelkonzentrat						
Nylonseil						
Fallschirmseide						
tragbarer Kocher						
Pistolen						
Trockenmilch						
Sauerstofftanks						
Sternenkarte						
Rettungsfloß						
Magnetkompass						
Wasser						
Signalpatronen						
Erste-Hilfe-Koffer						
FM-Empfänger/Sender						

## NASA-Übung - Auswertung

Die folgende Rangliste ist von Fachleuten der NASA für den Ernstfall aufgestellt worden.

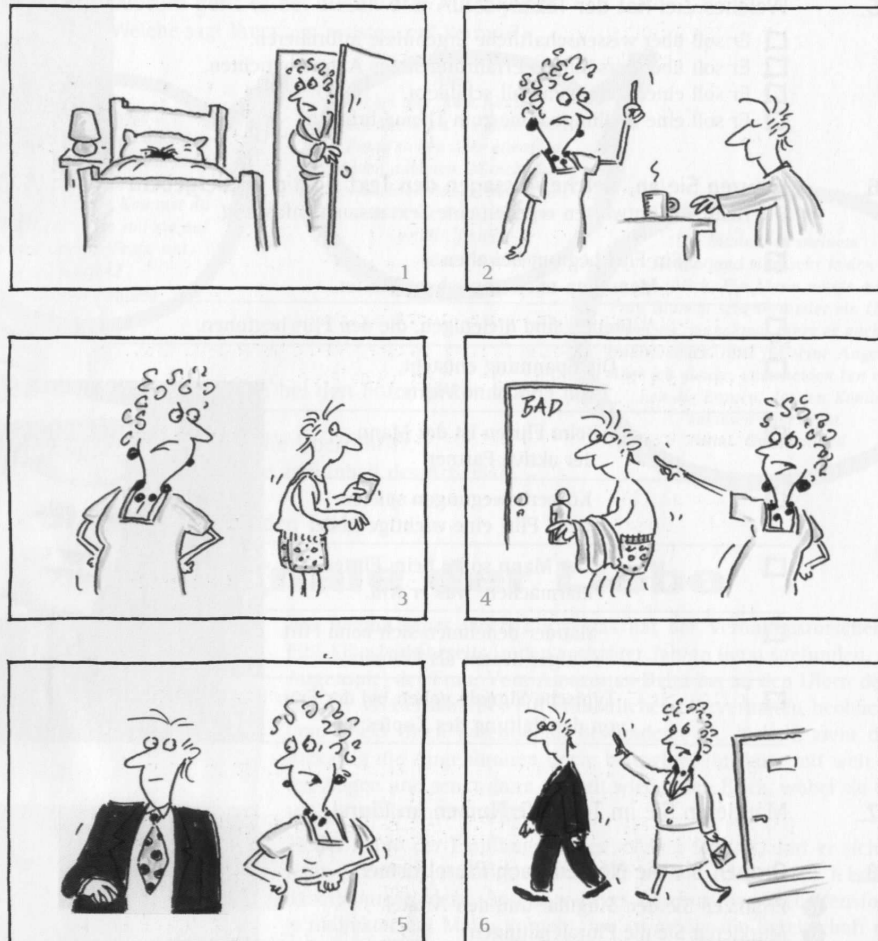
eigene	Gruppe	NASA		Erläuterung
		15	Streichhölzer	kein Sauerstoff auf dem Mond - wenig oder gar nicht zu gebrauchen
		4	Lebensmittelkonzentrat	notwendige Tagesration
		6	Nylonseil	nützlich beim Zusammenbinden von Verletzten und beim Klettern
		8	Fallschirmseide	Schutz gegen Sonnenstrahlen
		13	tragbarer Kocher	nützlich nur bei Landung auf dunkler Seite des Mondes
		11	Pistolen	können zur Herstellung von Selbstantriebsaggregaten dienen
		12	Trockenmilch	Nahrung, bei Mischung mit Wasser trinkbar
		1	Sauerstofftanks	füllen Atmungsbedarf
		3	Sternenkarte	eines der wichtigsten Orientierungsmittel
		9	Rettungsfloß	CO <sub>2</sub> -Flaschen zum Selbstantrieb über Klüfte etc.
		14	Magnetkompass	keine Magnetpole - unbrauchbar
		2	Wasser	ergänzt Wasserverlust infolge Schwitzens usw.
		10	Signalpatronen	Notruf, wenn in Sichtweite
		7	Erste-Hilfe-Koffer	Medikamente können wertvoll sein
		5	FM-Empfänger/Sender	evtl. Verbindung zum Mutterschiff



## Anhang Nr. 10: Erzählung zu einer Bildgeschichte (Kommunikation simulieren)

(aus: Perlmann-Balme/Schwalb 2001: 70,168)

### SPRECHEN 1



1. Erzählen Sie diese Bildgeschichte.  
Beginnen Sie so:  
Der 13. Mai war ein besonderer Tag für ...  
Denken Sie sich ein Ende für diese Geschichte aus.
2. Wie endet die Geschichte wirklich?  
Schlagen Sie nach auf Seite 168.